

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Karolína Palečková

**Vliv způsobů vedení lidí na postoj zaměstnanců k učení se**

Leadership and its impact on employees' approach towards learning

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2020

**Vedoucí práce:**  
Konzultant práce:

**PhDr. Olga Běhouňková, Ph.D.**  
PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

Prohlašuji,

že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 21. 5. 2020

Bc. Karolína Palečková

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Olze Běhounkové, Ph.D. za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěla k vypracování mé diplomové práce. Dále také děkuji své rodině za jejich trpělivost a cenné rady.

## **Abstrakt**

Pozornost k učení na pracovišti se v posledních dvaceti letech podle uváděných studií a výzkumů zvýšila. Organizace se musejí vyrovnávat s rapidně se měnícím světem a najít způsoby, jak v něm uspět. Tato práce se snaží nalézt odpovědi, zda a jak může být učení na pracovišti podporováno a přijímáno svým pracovním prostředím. Vedoucí pracovníci jsou centrem tohoto hledání z důvodu úzkého vlivu na své podřízené. Předmětem studie je pobočka nizozemské banky v České republice. Účastníci šetření pocházeli z jednoho zvoleného oddělení banky. Šetření proběhlo formou dotazníků. Výsledky ukázaly, že chování vedoucích orientované na učení se může mít významný vliv na učení se jejich podřízených. Dále se ve výsledcích objevilo, že transformační styl vedení byl vedoucími v šetření využíván častěji než jiný styl vedení. Učení bylo respondenty pozitivně hodnoceno. Studie navrhuje několik východisek, jak podpořit učení na pracovišti prostřednictvím vedoucích pracovníků a také další náměty pro budoucí výzkum tématu.

**Klíčová slova:** vůdcovství, vedoucí pracovníci, učení na pracovišti, posílení učení se

## **Annotation**

The attention toward organizational learning has increased in last twenty years according to present studies and researches. Organizations have to cope with rapidly changing world and they have to find ways how to succeed in it. This study endeavours to find answers whether and how learning can be supported and accepted in the working environment and what can be improved to do so. Leaders are put into the centre of the interest due to their close effect on their followers. The subject of the study is a Czech located branch of a Dutch bank. The participants of the study come from one of the departments. The investigation took place in a form of questionnaires. The results showed that leaders' behaviour that was oriented toward learning could significantly influence learning of the subordinates. It was also found that transformational leadership style was applied more often than other styles of leadership by the leaders. Learning was perceived very positively by all the respondents. The study suggests possible implications and a potential future research orientation.

**Key words:** leadership, leaders, workplace learning, improving learning

# Obsah

0	Úvod.....	9
1	Učení na pracovišti.....	12
1.1	Základní pojmy učení na pracovišti.....	15
1.1.1	Učení (se) .....	15
1.1.2	Celoživotní učení.....	23
1.1.3	Organizační učení.....	28
1.1.4	Učení na pracovišti.....	30
1.2	Učební klima.....	35
2	Vedení lidí.....	38
2.1	Základní pojmy vedení lidí.....	40
2.2	Vedení lidí versus management.....	42
2.3	Teorie vedení lidí.....	46
2.4	The Full Range Leadership Theory“ (Teorie kompletní škály vedení lidí) .....	51
3	Empirické šetření.....	56
3.1	Cíl empirického šetření.....	56
3.2	Metodika empirického šetření .....	57
3.3	Objekt studie.....	59
3.3.1	Cílová skupina.....	60
3.3.2	Učení se a vedení lidí v pozorovaném podniku .....	61
3.4	Analýza a dotazníkové šetření vztahu učení na pracovišti a vedení lidí .....	67
3.4.1	Výsledky.....	71
3.4.2	Ověření stanovených hypotéz .....	75
3.5	Interpretace výsledků.....	80
3.6	Diskuze .....	82

4	Závěr.....	84
5	Soupis bibliografických citací.....	87
6	Seznam tabulek a grafů .....	99
7	Přílohy .....	100

### **Přehled použitých zkratk**

FRLT	The Full Range Leadership Theory (český překlad Teorie kompletní škály vedení lidí)
ID	Identifikátor
ING	Internationale Nederalanden Groep (český překlad Mezinárodní nizozemská skupina)
LCQ	Learning Climate Questionnaire (český překlad Dotazník učebního klimatu)
MLQ	Multifactor Leadership Questionnaire (český překlad Vícefaktorový dotazník vedení lidí)
MS Excel Office	Microsoft Excel Office
NMB	Nederlandsche Merchant Bank (český překlad Nizozemská obchodní banka)
OECD	Organisation for European Economic Cooperation (český překlad Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (český překlad Organizace Spojených Národů pro vzdělání, vědu a kulturu)
VUCA	„Volatility“ (český překlad proměnlivost), „Uncertainty“ (český překlad nejistota), „Complexity“ (český překlad složitost) a „Ambiguity“ (český překlad dvojznačnost).



## 0 Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na rozsáhlé oblasti vedení lidí a jejich učení v organizaci, které jsou neoddělitelnou součástí personálního řízení a také součástí dalšího profesního vzdělávání se zřetelem na celoživotní učení. Organizace v dnešní době čelí rychle se měnícímu prostředí a tlaku na vysoký výkon, je pro ně stále obtížnější předvídat chování trhu, zákazníků či konkurence, a proto hledají nové způsoby, jak se rychle a účinně těmto turbulentním podmínkám přizpůsobovat, aby byly schopné se v dnešním komplexním světě orientovat.

Organizace často investují mnoho času a značné finanční prostředky do procesů rozvoje a vzdělávání svých zaměstnanců. Očekávají, že se jim vynaložené prostředky vrátí ve formě lepších výsledků, vyšších zisků a silné konkurenceschopnosti. Učení zaměstnanců je podstatným předpokladem k tomu, aby se organizace úspěšně adaptovaly na svět kolem sebe a byly konkurenceschopné (Maurer, Pierce a Shore, 2002, s. 432). Možností rozvoje zaměstnanců existuje velké množství. Podle teorie celoživotního učení se zaměstnanci mohou učit formálně, neformálně i informálně. Mohou se učit uvnitř či vně organizace. Jejich vzdělavatelé mohou být jak externě spolupracující lektori či firmy, tak také interní trenéři, jejich nadřízení či kolegové. Zaměstnanci mohou ke svému rozvoji a vzdělávání využívat nejrůznější moderní technologie, k současným inovativním trendům patří zejména rozšířená a virtuální realita, gamifikace, mobilní aplikace a další digitální prvky ve vzdělávání. Proces učení, rozvoje a vzdělávání prostupuje celou organizací a týká se všech jejích zaměstnanců, kteří se mohou rozvíjet a vzdělávat téměř kdykoliv, kdekoliv a odkudkoliv.

Zatímco v minulosti se organizace zaměřovaly převážně na školení odehrávající se v učebnách, v současné době zjišťují, že větší význam má učení, které se odehrává během každodenních pracovních situací (Poell, van Dam a van den Berg, 2004, s. 530). Maurer, Pierce a Shore (2002, s. 442) se domnívají, že celá řada možností učení se zaměstnanců probíhá během pracovních činností, které přesahují běžné denní zodpovědnosti, a mezi nimi vyjmenovávají např. zadávání nových a náročných pracovních úkolů zaměstnancům, výměnu pracovního místa, vedení projektů a další.

Přesto, že učení se zaměstnanců je důležitým faktorem úspěšnosti organizací, ví se poměrně málo o tom, jak vedoucí pracovníci podporují učení svých podřízených a jak je do učících se aktivit zahrnují (Vera a Crossan, 2004, s. 222). Jansen, Vera a Crossan (2009, s. 6) se však domnívají, že je ku prospěchu nejen vedoucích zaměstnanci či organizace, když vedoucí své podřízené podporují k zapojování se do úkolů, které vedou k učení, protože jejich důsledkem bývá dosahování strategických týmových cílů.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda lze prostřednictvím vedení lidí pozitivně působit na přístup zaměstnanců k učení se. Analyzovat proto budu procesy vedení lidí a učení na pracovišti s cílem identifikovat funkční formy a metody rozvoje a učení v organizacích prostřednictvím vedoucích zaměstnanců.

Cílem empirického šetření je analyzovat vztah dvou odlišných stylů vedení lidí, transformačního a pasivně vyhýbajícího se, k učení se zaměstnanců na pracovišti prostřednictvím učebního klimatu ve vybraném oddělení mezinárodní banky sídlící v České republice.

V teoretickém rámci své diplomové práci čerpám zejména z publikací, jež se zabývají oblastmi učení na pracovišti, jmenovitě od autorů Stephena Billeta, Karen Evans a Petra Novotného, kteří se konceptu dlouhodobě věnují. Důležitou součástí je analýza učení (se) a také oblast celoživotního učení a její aplikace do světa práce, která je podporovaná mezinárodními organizacemi. Pro oblast vedení lidí byla základem literatura Martina Chemerse, sociálního psychologa, který se zabývá vedením lidí a jeho vlivem na organizace, a také Bernarda M. Basse, jenž významně napomohl rozvoji konceptu transformačního stylu vedení lidí. Vycházela jsem také z odborné manažerské literatury Michaela Armstronga a Zdeňka Palána, a to z toho důvodu, že hlavní prostředí, ve kterém je diplomová práce usazena, je prostředí podnikové. Akademičtí pracovníci, kteří se zabývají podobným spojením oblastí učení a vedení lidí, jsou kolektiv autorů Berson, Waldman a Keller či dvojice autorů Brown a Posner.

Relevantních výzkumů zabývajících se spojením vedení lidí s učením na pracovišti v českém prostředí neexistuje mnoho. Jedná se pouze o několik článků pro manažery lidských zdrojů převážně v soukromém sektoru (viz např. Friedel, 2017; LinkedIn Learning, 2020), a které

představují současné trendy ve světě obchodu. Jedním z těchto trendů, které jsou obsahem těchto článků, je spojení vedení lidí s učením na pracovišti. Jednou z rolí personalistů v podnicích je rozvoj zaměstnanců, kdy se snaží působit na vedoucí a manažery, aby podpořili zaměstnance v učení se. Tato oblast však stále zůstává málo prozkoumána (LinkedIn Learning, 2020, s. 29). Příklady a studie ze zahraničí (např. Evans et al., 2006; Felstead, Fuller a Jewson, 2009; Amitay, Popper a Lipshitz, 2005; Yukl, 2009) však potvrzují relevantnost zájmu o tuto oblast.

První kapitola této diplomové práce je věnována problematice učení na pracovišti. Charakterizovány jsou základní pojmy učení, celoživotní učení, organizační učení a učení na pracovišti. Samostatně je charakterizován termín učební klima, jehož dimenze *příležitost k rozvoji* je využita v empirickém šetření. Diplomová práce se na problematiku učení zaměřuje z hlediska organizací a vzdělávání dospělých.

Druhá kapitola je zaměřena na proces vedení lidí, jeho definici, vývoj a vybrané současné trendy. Na základě Bassovy teorie „The Full Range Leadership Theory“ (český překlad teorie kompletní škály vedení lidí, přeloženo autorkou), která vedení lidí zkoumá a rozpracovává různé formy chování vedoucího zaměstnance, analyzuji v empirickém šetření pohled zaměstnanců organizace na jejich vedoucí zaměstnance v organizaci.

Třetí kapitola prezentuje vlastní empirické šetření, realizované v prostředí velkého mezinárodního podniku se sídlem v České republice. Popsán je objekt studie včetně jeho přístupu k vedení lidí a učení na pracovišti. Uvedeny jsou hypotézy šetření, metodika zkoumání a analýza získaných dat. V Diskuzi představuji několik zahraničních výzkumů, které se zabývají tématem spojujících vedení lidí s učením na pracovišti a propojuji výsledky šetření s uvedenou teorií vedení lidí a učebního klimatu. Součástí Diskuze jsou i limity empirického šetření.

Diplomová práce obsahuje dvě přílohy. Přílohou A je dotazník „Multifactor Leadership Questionnaire“ vycházející z teorie Basse „The Full Range Leadership Theory“. Dotazník byl využit ke zkoumání stylů vedení lidí vedoucích zaměstnanců ve zkoumané organizaci. Přílohu B tvoří vybrané položky dotazníku „Learning Climate Questionnaire“, jenž se zabývá hodnocením učebního klimatu a na nějž odpovídali všichni respondenti zkoumané organizace.

# 1 Učení na pracovišti

Pracoviště je „...*prostor přidělený zaměstnanci nebo pracovní skupině k plnění pracovního úkolu* ...“ (Dvořáková, 2004, str. 83). Pracoviště je také sociální systém. Jeho členové se navzájem neovlivňují pouze náhodně, ale mají také příležitost vzájemně na sebe záměrně působit. Pracoviště může být pro odborníky zabývající se lidským učením zajímavým, avšak poněkud komplikovaným místem, ve kterém se lidé mohou učit, protože učení v tomto prostředí nebývá příliš strukturované a snadno uchopitelné. „*Společným rysem všech míst, která lze považovat za pracoviště, je, že se jedná o sociálně ohraničenou jednotku, která zahrnuje jednotlivce nebo určitý počet pracovníků, kteří vykonávají za finanční odměnu vzájemně provázanou práci. Odlišností je naopak organizace práce, a to především v podobě pracovních úkolů, spolupráce mezi pracovníky, ale také v mocenské hierarchii organizace a s ní spojené odpovědnosti.*“ (Rabušicová et al., 2016, s. 117)

Palán (2002, s. 138) definuje organizaci jako „...*účelné seskupení lidí (skupin, firem či jiných subjektů), kteří se sdružují a koordinují své úsilí k tomu, aby rychleji a efektivněji dosáhlo vytyčených cílů.*“ V diplomové práci je také pracováno s pojmem podnik, který je chápán jako „*každý subjekt vykonávající hospodářskou činnost, bez ohledu na svou právní formu. K těmto subjektům patří zejména osoby samostatně výdělečně činné a rodinné podniky vykonávající řemeslné či jiné činnosti a obchodní společnosti nebo sdružení, která pravidelně vykonávají hospodářskou činnost.*“ (Evropská unie, 2008, Příloha 1, Článek 1) Další termín, který je nutné pro účely diplomové práce definovat, je firma. Podle Skalické Dušátkové (2015, s. 535) pojem firma vychází z překladu anglického originálu „firm“ a používání tohoto termínu lze vysledovat do devadesátých let minulého století, kdy se v českém překladu začaly vydávat významné ekonomické práce zahraničních autorů. Samuelson a Nordhaus (2007, s. 735) definují firmu jako „*základní výrobní jednotku v hospodářství, která najímá práci, kapitál a půdu a nakupuje další vstupy za účelem výroby a prodeje zboží a služeb.*“ Česká odborná literatura pojmy podnik a firma velmi často zaměňuje (srov. Synek et al, 2011). V této diplomové práci je však, pokud není uvedeno jinak, upřednostňován pojem podnik z důvodu častějšího užívání ve zvolené odborné literatuře.

Učení a vzdělávání jsou integrální součástí organizační kultury, vedení lidí a péče o zaměstnance. Podle Průchy (2014, s. 79) je vzdělávání na pracovišti „...jedním z nejrozšířenějších druhů neformálního učení a vzdělávání dospělých“, a proto je častým tématem andragogického výzkumu.

Novotný (2009, nestránkováno) uvádí, že „...pracoviště je učebním prostředím a místem, které zpravidla spoludefinuje komunitu, v níž probíhá učení. A přestože je učení až na výjimky pouze vedlejším procesem na pracovišti, je bytostně spojeno s výkonem práce coby procesem primárním, a s mnoha aspekty fungování pracoviště jako součásti organizace, např. s úsilím o efektivitu práce a s inovačními procesy. (...) učení pro pracoviště se neodehrává pouze na pracovišti, může se odehrávat i mimo ně (např. ve vzdělávacích institucích) případně v prostorách "mezi" pracovištěm a vnějším světem (např. v rámci sociálních kontaktů příslušníků pracoviště mimo pracoviště samotné). Klíčem pro vymezení učení pro pracoviště tedy není prostor, ale funkční vazba procesu učení k dění na pracovišti.“ (tamtéž)

K nejčastějším faktorům, které ovlivňují učení na pracovišti, patří například tempo a nároky pracoviště a jeho konkrétní podmínky, které vyžadují vlastní přístup pro učení v práci. Přístup, který musí být jak aktivní, tak integrovaný, jak upozorňuje Teare (2011, s. 15). Podle Teara zmíněná aktivita vychází z představy, že učení se je naprosto nezbytné. Učící se jedinci proto musí být motivováni a podporováni, aby se učili co nejefektivněji. Integrace na druhé straně vychází z nutnosti začlenění učení na pracoviště jako celek a jeho proniknutí do všech organizačních úrovní, aby bylo podporováno a uskutečňováno nejvyšším vedením lidí a dále prostřednictvím manažerů a dalších vedoucích zaměstnanců.

Stále rychleji se měnící podmínky na trhu práce jsou na mnohých pracovištích doprovázeny dynamičností, nejistotou, diskontinuitou a chaosem. Wang a Ahmed (2003, s. 13) tvrdí, že v současnosti organizace musí čelit nepřetržité výzvě v podobě vystupňované konkurence, síle zákazníků a neustále se zkracujícímu životnímu cyklu výrobků. Tomuto pohledu odpovídá i akronym VUCA, který označuje současný turbulentně se měnící svět. Zkratka „VUCA“ byla poprvé použita v roce 1987, kdy ji představila americká armáda po konci studené války. Zkratka je složena ze čtyř slov, jež jsou „volatility“ (český překlad proměnlivost), „uncertainty“ (český překlad nejistota), „complexity“ (český překlad složitost) a „ambiguity“ (český překlad

dvojznačnost). Přestože tento termín není nový, v současné době zakořenil a je široce využíván k popsání jevů, se kterými se dnešní organizace potýkají.

Organizace, které na současné změny dostatečně rychle a adekvátně nereagují, se mohou dostat do problémů, protože nemusí být schopny udržet si konkurenční výhodu. Změny, které organizace zažívají zejména v posledních letech, pramení zejména z rychlého rozvoje technologií, digitalizace, komunikačních systémů, sdílení informací a globalizace. Také změny v profesních strukturách a změny v organizaci práce často nutí podniky hledat nové cesty, jak zajistit, aby úroveň kompetencí jejich zaměstnanců vypořádat se s těmito změnami byla dostačující. Dixon (1998, s. 31) říká, že *„jediný způsob, jak se vyrovnat s měnícím se světem, je učit se.“* Učení totiž může napomáhat adaptaci na změny, pomáhá nalézt efektivní způsoby, jak se se změnami vyrovnat, jak odpovídat nárokům, které svět předkládá a také jak v něm být úspěšný. Proto může být neustálé učení se stále důležitější nejen pro jedince, ale také pro týmy i celé organizace.

Učení se a práce jsou na sobě vzájemně závislé, protože vykonáváním určité práce se lidé mohou přizpůsobovat změně ve svých činnostech a také prostředí, ve kterém se vyskytují. A naopak tím, že se lidé učí, mohou práci vykonávat jiným způsobem či k ní jinak přistupovat.

Organizace jsou schopny investovat do učení svých zaměstnanců poměrně velké finanční prostředky. V závislosti na své strategii by pro ně mohlo být podstatné zjistit, kdy je učení na pracovišti efektivní do té míry, že se organizaci vrátí zpět její investice vložené do rozvoje a učení svých zaměstnanců. Billet (2001, s. 22) tvrdí, že kvalita učení nejvíce závisí na několika faktorech:

- a) na druzích aktivit, ve kterých jsou jedinci zapojení;
- b) na okolnostech, do jaké míry mohou být jedinci úspěšní, jestliže mají adekvátní podporu a odborné vedení lidí;
- c) jak se jedinci zapojují, jak spolupracují a jak si vytvářejí znalosti vzniklé v těchto aktivitách.

Kvalita učení patrně závisí nejen na tom, co se jedinec během své práce učí, ale i jakým způsobem je tato snaha podporována a jak je ve skutečnosti prospěšná. Tyto faktory mohou ovlivňovat celý proces učení.

## 1.1 Základní pojmy učení na pracovišti

Učení je proces, který prostupuje všemi aspekty života lidí. Jestliže se chce jedinec udržet na dobré úrovni všech osobních i pracovních rolí ve svém životě, měl by se učit průběžně a nastavit celý proces efektivně. Pokud má skutečně zájem se něco naučit, měl by splnit tři podmínky, a to chtít, moci a umět se učit (Plamínek, 2017, s. 76). V diplomové práci je pozornost věnována především procesu učení, které lze pozorovat v pracovních podmínkách, a existuje mnoho vlivů, jež na něj působí.

Úvahy o tom, co mohou zaměstnavatelé učinit, aby zaměstnanci vykonávali své zaměstnání efektivněji, se přibližně od poloviny devadesátých let minulého století začaly proměňovat zejména v oblasti jednotlivých přístupů a také jazykového vymezení. Jak zdůrazňuje Sloman (2005, s. 9), pojmy jako učení, rozvoj a trénink jsou často používány ve stejném významu. Avšak podle Linehan (2008, s. 20) je takovýto přístup matoucí.

Tato diplomová práce je psána z důvodu čitelnosti v mužském rodě. Pokud píšou o vedoucích a zaměstnancích, mám tím vždy na mysli skupinu, jež zahrnuje jak muže, tak ženy.

### 1.1.1 Učení (se)

Všeobecně je učení (se) chápáno jako změna, kdy se vědomosti, dovednosti, chování a postoje rozšiřují působením lidské aktivity. Učení (se) se v nejrůznějších podobách odehrává skoro neustále. Lze ho nalézt všude, kde lidé reagují na podněty, ke kterým přicházejí ať spontánně či záměrně. Učení (se) patří k životu člověka naprosto přirozeně a je jeho klíčovým jevem. Jednou z definicí, kterých lze v odborné literatuře najít celou řadu, je, že „*učení je více nebo méně trvalá změna ve vědě, chování nebo prožívání, která je výsledkem určité činnosti nebo zkušenosti člověka.*“ (Hartl, 1999, s. 76)

Na začátku dvacátého století vznikly tři klasické teorie učení (se): behaviorismus, kognitivismus a konstruktivismus (Plháková, 2004, s. 159). Jedná se o klasické teorie, které měly a stále mají vliv na další přístupy, perspektivy a teorie učení (se).

Behaviorismus se orientuje na měřitelnost výsledků učení (Baumgartner a Payr, 2001, s. 89). Opírá se o funkce odměn a trestů jako nástrojů, které korigují průběh učení. Oproti tomu kognitivismus chápe učení hlavně jako věc smyslového vnímání a mentálních procesů (Hartl, 1999, s. 19). Konstruktivismus, jako třetí z klasických teorií učení (se), se od prvních dvou liší svým zájmem o vnitřní svět významů a prožívání učících se. Aby učení proběhlo úspěšně, je nezbytné získat zájem učícího se o obsah učení a také mu poskytnout příležitost k aktivitě (Průcha a Veteška, 2012, s. 250).

Z konstruktivismu vycházejí mj. i sociokognitivní teorie, jež podléhají silnému vlivu sociální psychologie. Kladou důraz na významnou roli sociální interakce v procesech učení (Bertrand, 1998, s. 118). Bandura, jenž stál u zrodu teorie sociálního učení, zahájil výzkumy o učení napodobováním a všiml si, že si učící se mohou volit za model jiné osoby. Popsal, že „... *člověk se může učit prostřednictvím napodobování jiných lidí, a zjistil, že v některých případech si zvolí některou osobu jako svůj vzor a řadu projevů jejího chování napodobuje.*“ (Bertrand, 1998, s. 133) Podobně zdůrazňoval důležitost interakce mezi jedinci i Vygotskij v popsané sociálně-historické teorii, ze které vychází i jeho zóna nejbližšího vývoje. Tato teorie říká, že učení je nepřetržité a nevyhnutelné stejně jako myšlení a jednání. Lidské bytosti se aktivně snaží zjistit, jaký má svět smysl. Aktivita je v tomto případě ústředním prvkem. Nelze se učit bez toho, aby člověk nebyl aktivní. V procesu učení nelze efektivně spojovat události, fakta, předměty a skutečnosti tak, aby dávaly smysl toho, co se ve světě kolem nás odehrává, aniž by byl člověk pasivní. Sociálně-historická teorie vysvětluje, že lidé si vytvářejí znalosti ze zkušeností, které v životě zažívají. Učení (se) je pak založeno na existujících znalostech jednotlivců.

Učení je považováno za neoddělitelnou součást každodenního myšlení a jednání. Schilling a Kluge (2009, s. 38) chápou učení jako „*relativně trvalou změnu ve znalostech a dovednostech, které vyplývají ze zkušeností, jež zdůrazňují jejich povahu týkající se jak procesu, tak výsledku*“. Podle Billeta (2001, s. xvi) je učení procesem konstruování nových znalostí, jejich probíhajícím zpevňováním a prohlubováním a uspořádáním v rámci ukotvování těchto znalostí. V Billetově definici lze nalézt takový pohled na učení, který naznačuje, že učení by nemělo být jen součástí formalizovaného učení, které je umístěno pouze do určitého prostředí, jako jsou učebny a třídy.



Učení je podle něj neustálou každodenní zkušeností, která se v pracovním prostředí vyskytuje velmi často.

Za důležitý pohled považují také pojetí procesu učení jako participaci (Vaughan, O'Neil a Cameron, 2011, s. 7). Tato myšlenka vychází z představy, že učení je sociální záležitost, která má individuální aspekty týkající se konkrétního osvojování si znalostí. Podstatné však je, že učení vychází ze zkušeností a z účasti v každodenních vztazích, v určitých obsazích a kontextech.

K popsání a pochopení učení je možné přistupovat různými způsoby. Učení může být řízené či naopak tacitní, což záleží na skutečnosti, zda je řízeno konkrétními motivy nebo se jedná o neuvědomovaný proces. Rozdělení učení na formální, neformální a informální původně pochází z pojetí Evropské komise (viz např. Evropská komise, 2000). Rozdělení popisuje, že se vzdělávací systém skládá ze tří složek, které jsou vzájemně propojené. Každý z těchto tří typů učení je obsažen v odlišném prostředí, ve kterém učení nastává, a také v odlišných cílech jednotlivého typu učení. Dále je učení považováno za dynamický proces, který může být vyjádřen v nejrůznějších formách. Učení závisí nejen na vnitřních předpokladech jedince, ale také na okolních podmínkách jako je kultura, vztahy, normy, pravidla a další. Jak říká Huysman (1999, s. 61), všechny tyto podmínky upravují proces učení.

Mezi tři vzájemně propojené oblasti učení významné pro tuto diplomovou práci náleží oblast učícího se dospělého jedince, učícího (se) vedoucího zaměstnance a učící se organizace.

Za učícího se jedince je v této diplomové práci považován dospělý člověk. Hartl (1999, s. 51) popisuje dospělého jako člověka, „*který dokazuje, že je schopen samostatně myslet a jednat, má celkovou myšlenkovou a pracovní stabilitu, umí si svůj život reálně plánovat, je vytrvalý a vědomý si odpovědnosti za své činy.*“

V dospělosti převažuje učení kognitivní založené na myšlení a řešení problémů. Také převládá učení záměrné nad učením bezděčným, které se u každého dospělého liší v závislosti na schopnostech (Hartl, 1999, s. 60). Učení se dospělého je specifické v přístupu ke způsobům získávání znalostí, dovedností a postojů. Dospělí se učí za jiných okolností než děti, mají jinou

motivaci k učení i jiné výsledky. Knowles zdůrazňuje, že dospělí jsou zvyklí se řídit sami a očekávají, že za své rozhodování budou přebírat zodpovědnost (Beneš, 2014, s. 49).

Dospělí jedinci si obvykle sami určují, co a jak se naučí (Billet, 2001, s. 36). Ubývá tedy bezděčné učení typické pro období dětství a převládá učení záměrné. V jeho míře jsou však mezi dospělými odlišnosti, jelikož učení náleží mezi schopnosti a každá schopnost se vyvíjí v závislosti na tom, jaké zátěži je v průběhu života jedince vystavena (Hartl, 1999, s. 8). Dospělí konstruují své znalosti, a pokud je to možné, vybírají si, co je příhodné se naučit do hloubky a co spíše povrchově a co naopak vůbec. Existuje velké množství aspektů, které ovlivňují učení se dospělého. Tyto aspekty však nejsou stejné pro všechny z toho důvodu, že každý se patrně učí na základě předchozích znalostí a zkušeností, které tvoří základ dalšího uvažování a chování. Učení se je ovlivněno tím, co si každý učící se do tohoto procesu přinese, tj. tzv. osobní historii (Billet, 2001, s. 37). Učení zde tedy není pouze stále opakovaná či napodobovaná reakce na podněty.

Učení se často vyžaduje od dospělých značné úsilí. Reorganizování a strukturování aktuálních znalostí s novými nemusí být snadný proces, obzvláště poté, co dospělý své současné znalosti určitou dobu využíval. Je známo, že jedinci raději využijí již existujících znalostí k tomu, aby vyřešili nějaký problém, než aby uplatnili nově nabyté znalosti, které však prozatím nevyužili. Důvodem pro takové jednání může být nenáročnost tohoto způsobu.

Dospělí se často zapojují do takových činností, o kterých věří, že jsou ty pravé, ve kterých se mohou něco naučit, a u kterých ví, kolik úsilí je potřeba vyvinout, aby se požadované naučili. Tento přístup může ovlivňovat, co se jedinci učí, jak k učení přistupují, jak si nově získané znalosti uspořádávají a jaké postoje pak k naučenému mají. Všechny tyto aspekty velmi pravděpodobně ukazují, že dospělí si jen složitě mohou tvořit znalosti všichni stejně nebo bez ohledu toho, aby uvažovali o svých přesvědčeních a postojích.

Billet je jedním z autorů, který se věnuje tématu učícího (se) vedoucího zaměstnance. Popsal, že jako učící (se) vedoucí zaměstnanec je považovaný člověk, který v organizaci vede určitou skupinu lidí, např. tým, a má významný vliv na své podřízené z hlediska jejich řízení, vedení lidí, rozvoje, hodnocení, a který chápe učení jako nezbytnou součást práce (Billet, 2001, s. 62). Vedoucí často

jednají jako určití expertní zaměstnanci. V převážně většině zajišťují přístup k nejrozličnějším činnostem, všímají si znalostí, které nemusí být potřebné, či jsou irelevantní a nedůležité, zpřístupňují znalosti, které jsou skryté, a úzce vedou rozvoj procesů a postupů odehrávajících se ve skupině. Učící se vedoucí zaměstnanec má mnohokrát celé portfolio metod, kterými může přispívat k růstu členů svého týmu.

Na výše uvedenou teorii konstruktivismu navazuje sociálně-historická teorie Vygotského. Význam Vygotského spočívá především v jeho pojetí učení týkající se tzv. zóny nejbližšího vývoje. Vygotskij tuto zónu definoval v oblasti pedagogiky jako „... vzdálenost mezi dvěma rovinami: úrovní současného vývoje...“ a úrovní vývoje, který je měřen „... schopností žáka řešit problémy s pomocí někoho jiného.“ (Betrand, 1998, s. 134) Billet vztahuje Vygotského zónu nejbližšího vývoje k pracovnímu prostředí a svými slovy tento jev popisuje jako „posílené působení učení, které nastává v rámci úzkého odborného vedení zkušenějším zaměstnancem.“ (Billet, 2001, s. 35) Významnou vlastností úzkého odborného vedení (angl. guidance) je uskutečňování příležitostí pro získání určité znalosti či pracovních postupů, které takovéto vedení zajišťuje, a na které by učící se obvykle sami nepřišli. Přínos přímé podpory a pomoci (odborného vedení) zkušenějšími zaměstnanci, jimiž vedoucí zaměstnanci většinou jsou, přináší širokou základnu důležitou pro učení. Experti, specialisté či zkušenější zaměstnanci mohou napomáhat učebnímu procesu poskytováním vysvětlení dané situace nebo problému, podporováním zaměstnanců, a monitorováním a organizováním takových aktivit, které zaměstnance zaujmou. Přímé odborné vedení zaměstnanců může poskytovat každému obraz a vodítka o jeho výkonnosti a schopnostech a také pomáhá rozvíjet takové vědomosti, které by se zaměstnanci sami naučili složitěji (Billet, 2001, s. 70). Avšak odborné vedení nemusí být nutně jen přímé. Pozorování, naslouchání či diskutování jsou způsoby nepřímého odborného vedení, které může být stejně důležité jako přímé vedení lidí.

Odborné vedení na pracovišti, jinými slovy také odborně vedené učení se, může být prováděno řadou metod na pracovišti, kterými jsou např. mentoring, poskytování vzorů (angl. role modelling), asistování a další. Billet (2001, s. 141) rozlišuje tři úrovně odborného vedení lidí:

- a) organizování a řízení prožitků na pracovišti učícími se;

- b) úzké odborné vedení lidí v rozvoji postupů a porozumění, které souvisejí s pracovní praxí;
- c) rozvoj samostatně řízeného učení se a přenos pracovních znalostí na nové úkoly a také na jiná pracoviště.

Výhodou odborného vedení na pracovišti může být jeho blízkost a napojení na pracovní prostředí a jeho podmínky; není tedy prováděno odděleně od běžných pracovních činností. Je uskutečňováno jako součást každodenních aktivit v práci.

Pracoviště je sociální systém. Jeho členové se patrně navzájem neovlivňují pouze náhodně, ale mají také příležitost vzájemně na sebe působit záměrně a vědomě s konkrétními motivy tak, aby se mohli například navzájem rozvíjet. Z tohoto důvodu může být odborné vedení učení se jedním ze způsobů, kterým mohou vedoucí zlepšovat a posilovat znalosti a dovednosti ostatních a také jejich přístup k učení se. Protože čím snadněji jsou zaměstnanci schopni zvládat snadné a rutinní úkoly a také efektivně reagovat na nové, tím produktivnější by mohla organizace nakonec být (Billet, 2001, s. 140).

Třetí významnou oblastí učení pro tuto diplomovou práci je koncept učící se organizace. Za zakladatele konceptu učící se organizace je považován Senge (2007), jenž tento pojem poprvé použil v roce 1990 v publikaci *Pátá disciplína*. V odborné literatuře lze najít dva velice podobné pojmy, ke kterým mnoho autorů zabývající se učením v rámci organizací nenalezlo společné porozumění. Jedná se o pojmy učící se organizace a organizační učení, resp. učení v organizacích, které jsou řadou odborníků používány synonymně (např. Hroník, 2007) ve smyslu pojetí učící se organizace tak, jak uvedl Senge se svými kolegy. Avšak další výzkumníci tyto dva pojmy chápou jako dva odlišné koncepty (např. Elkjaer, 2008) a za hlavní zástupce organizačního učení/učení v organizacích vymezeného od učící se organizace jsou považováni Schön a Argyris (1978). V této diplomové práci jsou pojetí učící se organizace a organizačního učení chápány jako dva rozdílné pojmy, které se vzájemně nevyvrací, naopak se podporují.

Organizace, které mají zřetelný a motivující přístup k učení, mohou být nazývány jako učící se organizace. Učící se organizace je považována za příklad dokonalého organizačního klimatu ve vztahu k učení v organizaci (Šimberová, 2008, s. 23). V tomto typu organizace není kladen důraz pouze na formalizované, strukturované učení, ale také na spontánní, náhodné a neplánované

procesy, které formalizované, strukturované učení dále rozvíjí a pomáhají učícím jedincům se učit z nejrůznějších zdrojů a nejrůznějšími způsoby.

Neexistuje jednotně přijímaná definice učící se organizace. Např. Pedler, Burgoyne a Boydell (1997, s. 21) definovali učící se organizaci jako organizaci, jež usnadňuje a podporuje učení svých členů a toto učení systematicky přetváří. Koncept učící se organizace popisuje takovou organizaci, jež poskytuje ideální podmínky k učení a zároveň si osvojuje takové postupy, které učení podporují. Učící se organizace může fungovat jako jedno z řešení pro organizace, které se musí neustále rozvíjet a zachovávat si konkurenceschopnost. Protože organizace, které se rychleji a lépe učí, by měly být schopné využívat svých znalostí k tomu, aby byly v mnoha aspektech efektivnější.

Jedním ze základních principů učící se organizace je organizační kultura. Schein (2010, s. 14) popisuje organizační kulturu jako normativní systém sdílených hodnot a principů, které působí na to, jak se její členové cítí, jak přemýšlejí a jak se v organizaci chovají. Určité hodnoty učící se organizace by měly být v organizační kultuře zakořeněny, zejména hodnoty učení se, podpora inovací, experimentování, flexibilita a iniciativa (Berson, Waldman a Keller, 2006, s. 588). Učící se organizace by měla být silně propojena s organizační kulturou. Organizační kultura napomáhá vybudování důvěry k tomu, aby učení mohlo být považováno za smysluplné a relevantní (Teare, 2011, s. 19). Podle Billeta (2001, s. 24) zaměstnanci participují na tvorbě organizační kultury a také by se měli účastnit budování prostředí vhodného pro učení.

Učící se organizace se zaměřují na rozvoj svých schopností k udržení, a hlavně zlepšování svého současného výkonu. Učící se organizace je schopná změnit či přetvořit samu sebe tak, aby úspěšný budoucí výkon podporovala. Z tohoto hlediska je rozvoj lidských zdrojů chápán nejen jako pouhý rozvoj zaměstnanců, ale také jako budování schopnosti organizace se učit (Teare, 2011, s. 22).

Vaughan, O'Neil a Cameron (2011, s. 16) ve své studii *Successful Workplace Learning: How learning happens at work* (český překlad Úspěšné učení na pracovišti: jak probíhá učení na pracovišti, přeloženo autorkou) zkoumající řadu organizací z hlediska učení popsali principy, na nichž učící se organizace stojí. Podle těchto autorů je to zejména podpora učení na organizační úrovni, která zahrnuje organizační politiku a strukturu. Znamená to také, že organizace disponují

učícími se vedoucími zaměstnanci s osobním a profesionálním přístupem k učení sama sebe a podpory učení druhých. Dále autoři zmiňují, že je důležité, aby si organizace vytvořily mechanismy k tomu, aby mohly rozpoznávat úspěchy v učení a pozitivně je ohodnocovat. Podle autorů je také důležité připravit strukturovaný adaptační proces pro nově přijaté zaměstnance, v němž se na učení se klade důraz. Neméně důležité je podle nich vytvořit prostředí, kde se zaměstnanci v učení navzájem podporují a učení se je tak považováno za přirozenou součást života na pracovišti.

Vaughan (2008, s. 40–41) shrnuje organizační dimenze učící se organizace takto:

- Učení je propojeno s organizační kulturou;
- náklady na učení jsou dostatečné;
- je dáváno zřetelně najevo, že se podporuje učení každého zaměstnance;
- smysluplnému učení je dán dostatečný čas a prostor;
- je podporována inovativnost a riskování;
- příležitosti k učení jsou součástí každodenní práce;
- formální, neformální a informální učení jsou vzájemně propojeny;
- učení je uznáváno a oceňováno.

Felstead (2009, s. 5) dodává, že k tomu, aby mohli zaměstnanci maximalizovat svůj potenciál k učení, potřebují od organizace pomoci. Pro organizace může být sice snazší posílat zaměstnance na školicí kurzy, avšak pomoc by měla spočívat spíše v přestavbě procesů tak, aby vedly k navýšení množství příležitostí k učení se na pracovišti a k takovému učení, které je zcela nahodilé a neplánované (tamtéž).

Yukl (2009, s. 50) uvádí, že učící se organizace jsou často spojovány s vedením lidí. Vedení lidí je svázáno jak s učící se organizací, tak s organizační kulturou způsobem, ve kterém učení vyžaduje uvědomělý a podporující management k tomu, aby rozvíjel a udržoval takové aktivity, jež napomáhají tomu, aby učení prolínalo celou organizací.

Na základě výše uvedených poznatků lze koncept učící se organizace charakterizovat jako neustálé zavádění změn do organizace, které vycházejí jak z potřeb vnějšího, tak vnitřního prostředí.

Pokorná a Ivanová (2010, s. 6–7) popisují učící se organizaci v několika základních rysech, jako jsou např. jasná vize organizace k učení, kvalitní lidské zdroje a péče o ně, navozování změn v myšlení zaměstnanců ve vnímání učení se, týmová spolupráce a otevřená komunikace, vymezení procesu učení v organizaci. Jeví se tedy, že aby mohla být organizace považována za učící se, musí její hodnoty prostupovat vertikálně i horizontálně skrz celou organizaci.

Jiné pojetí procesu učení, uvádějící etapově do kontextu chápání učení na pracovišti, je pro větší přehlednost uvedeno v tabulce 1 níže.

**Tabulka 1: Přehled pojetí učení**

	<b>Počátek</b>	<b>Původ</b>	<b>Hlavní myšlenka</b>
<b>Celoživotní učení</b>	60. a 70. léta 20. století	Mezinárodní organizace	Všechny učební aktivity podstoupené během života se záměrem zlepšení znalostí, dovedností a kompetencí během osobních, občanských, společenských a/nebo pracovních aktivit.
<b>Organizační učení</b>	80. a 90. léta 20. století	Akademické prostředí	Postup tvorby, zachování a předávání znalostí v organizaci. Jeho cílem je posílit a zlepšit nejrůznější složky významné pro výkon organizace.
<b>Učení na pracovišti</b>	Začátek 21. století	Akademické prostředí	Všudypřítomné aktivity, k nimž dochází prostřednictvím obvyklých pracovních systémů. Dochází k němu prostřednictvím interakcí souvisejících s prací, které jsou obecně prospěšné jak pro jednotlivé zaměstnance, tak také pro celou organizaci

Zdroj: Evropská komise (2001), Senge (2007), Evans et al (2006), vlastní zpracování

### 1.1.2 Celoživotní učení

Myšlenka celoživotního učení sahá již k dobám antických k Platónovi (Šerák, 2005, s. 19), ale až v 17. století Komenský formuloval první ucelené požadavky na učení v rámci celého života ve svém díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských* v části nazvané „Vševýchova“.

První úvahy novodobého přístupu k celoživotnímu učení však mají své počátky v době po první světové válce ve Velké Británii, kdy se pojem celoživotní vzdělávání objevil ve zprávě

odborné komise pro vzdělávání dospělých britského Ministerstva obnovy z roku 1919 a o deset let později napsal jeden z jejích členů, Yeaxlee, knihu s názvem *Lifelong Education* (1929). Yaxlee ve své knize tvrdil, že vzdělávání je mj. založeno na životní zkušenosti, a proto je neoddělitelnou součástí lidského života (Jarvis, 2008, s. 2).

Až v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století se objevují první mezinárodní dokumenty týkající se tématu celoživotního učení díky tehdejším prudkým změnám ve společnosti. Od šedesátých let až do přítomnosti se v konceptu celoživotního učení projevuje mnoho změn v jeho cílech a prostředcích k jejich dosažení. Na počátku bylo totiž celoživotní učení chápáno jako způsob zvládnutí obsáhlých společenských změn (Veteška et al., 2009, s. 28). V současnosti je celoživotní učení pojímáno jako nezbytná součást života každého člověka, která napomáhá jeho rozvoji v nejrůznějších oblastech života. Mezinárodní organizace, jež významně ovlivnily vývoj tohoto konceptu, jsou především Evropská komise, Rada Evropy, OECD a UNESCO. V tabulce 2 je uveden seznam důležitých dokumentů, které tvoří základ novodobého pojetí celoživotního učení.

**Tabulka 2: Přehled dokumentů z počátku sedmdesátých let dvacátého století**

Rok	Dokument
1970	- Koncept <i>Lifelong Education</i> (český překlad Celoživotní vzdělávání) (UNESCO) - Dokument <i>Éducation permanente</i> (český překlad Permanentní vzdělávání) (Rada Evropy)
1972	- Tzv. Faurého zpráva <i>Learning to be: The world of education today and tomorrow</i> (český překlad Učit se být: Svět výchovy a vzdělávání dnes a zítra) (Mezinárodní komise pro rozvoj a vzdělávání)
1973	- <i>Recurrent education: A strategy of lifelong learning</i> (český překlad Stálé vzdělávání: Strategie celoživotního učení) (OECD)

Zdroj: Vlastní zpracování

Šerák (2007, s. 108) uvádí, že celoživotní vzdělávání bylo v těchto dokumentech pokládáno za efektivní nástroj v boji proti sociálnímu vylučování, nezaměstnanosti a také proti ekonomickým a politickým problémům, avšak tyto myšlenky nebyly dále přeneseny do žádných významných institucionálních ani legislativních opatření.

V devadesátých letech se úvahy o celoživotním učení staly opět aktuálními (Šerák, 2007, s. 109). Začal se měnit styl výroby a obchodu a tehdejší kvalifikovaná síla najednou přestala být



dostačující. Významně vzrostla nezaměstnanost, a tak se vyspělé země začaly vracet k myšlenkám celoživotního učení, které však obsahují realističtější cíle zaměřené na rozvoj lidských zdrojů, především ve vztahu k účinnému výkonu ekonomiky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 10). Tabulka 3 přehledně uvádí nejpodstatnější dokumenty, které tvoří základ současného pojetí celoživotního učení.

**Tabulka 3: Přehled dokumentů z devadesátých let dvacátého století a počátku dvacátého prvního století**

Rok	Dokument
1996	- Tzv. Delorsova zpráva <i>L'education, un trésor est caché dedans</i> (český překlad Učení je skryté bohatství) (UNESCO) - <i>Apprendere à tout âge réunion du Comité de l'education au niveau ministériel</i> (český překlad Učení v každém věku: setkání výboru pro vzdělávání na ministerské úrovni) (OECD) - <i>White Paper on Education and Training</i> (český překlad Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě) (Evropská komise)
1997	- <i>Hamburská deklarace</i> (mezinárodní konference vzdělávání dospělých)
2000	- <i>Memorandum o celoživotním učení</i> (Evropská komise) - Zasedání Evropské rady v Lisabonu (Evropská rada)
2001	- Stockholmská konference (Evropská rada) - <i>Making an European Area of Lifelong Learning a Reality</i> (český překlad Vytvoření evropského prostoru celoživotního učení realitou) (Evropská komise)
2002	- <i>Resolution of lifelong learning</i> (český překlad Rezoluce o celoživotním učení) (Evropský parlament)

Zdroj: Vlastní zpracování

Za základ celoživotního učení jsou např. podle dokumentu *Memorandum o celoživotním učení* (Evropská komise, 2000) považovány následující tři kategorie účelových učebních aktivit. Jedná se o formální učení, jež umožňuje získat ve formálním vzdělávání doklady o stupni vzdělání, neformální učení, jež reprezentuje vzdělávání a učení v různých školeních zaměřených k práci i dalším oblastem života a informální učení, pod kterým se skrývá vše, s čím se v životě setkáváme (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 5).

Jednotlivé kategorie celoživotního učení lze znázornit také podle dokumentu *Strategie celoživotního učení*:

**Tabulka 4: Formy vzdělávání celoživotního učení**

<b>Formální vzdělávání</b>	<i>„...realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.).“</i>
<b>Neformální vzdělávání</b>	<i>„...zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou člověku zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.“</i>
<b>Informální vzdělávání</b>	<i>„...chápano jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.“</i>

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 8

*„Bez reflexe zakotvení celého diskurzu o celoživotním učení (...) v postmoderním myšlení nelze současným trendům porozumět.“* (Novotný, 2009, s. 11) Takto Novotný chápe kontext učení na pracovišti v posledních několika desítkách let. Koncept celoživotního učení usazuje především do porozumění takového vývoje společnosti, které se od druhé poloviny dvacátého století soustavně proměňovalo směrem k současnému chápání společnosti jako společnosti vědění, v níž má celoživotní učení důležité místo. Změny, které se mezitím ve společnosti z hlediska požadavků na znalosti, informace a učení odehrály, se týkají především charakteru ekonomiky, jejíž postupná proměna vyžaduje posilování významu lidských zdrojů, protože se od zaměstnanců vyžaduje více a více znalostí a dovedností. Aby byl rozvoj lidských zdrojů udržitelný, pravděpodobně nelze než se zabývat celoživotním učením zaměstnanců. S vývojem povahy ekonomiky se tedy zároveň vyvíjelo i učení se dospělých. V něm hraje celoživotní učení *„jakousi univerzální odpověď na problémy vyplývající ze současného charakteru společnosti a ekonomiky“*, jak reflektuje Novotný

(2009, s. 29). V této diplomové práci je koncept celoživotního učení považován za klíčový z toho důvodu, že učení na pracovišti tvoří jeho značnou část, a holistický pohled na pojetí celoživotního učení pomáhá zakotvit situaci, ve které se zaměstnanci rozvíjí a mění nejen v souvislosti s tím, jak se učí ve své práci, ale také jak se učí ve svých každodenních životech (Gerber, 1998, s. 169).

Idea celoživotního učení se v evropském prostředí stalo obzvláště důležitým politickým konceptem, a to hlavně v posledních dvaceti letech. V roce 2001 předložila Evropská komise ve svém komuniké *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (český překlad Vytvoření evropského prostoru celoživotního učení realitou) následující definici celoživotního učení jako: „*všechny učební aktivity podstoupené během života s cílem zlepšení znalostí, dovedností a kompetencí v rámci osobní, občanské, společenské a/nebo pracovní perspektivy.*“ (Evropská komise, 2001, s. 3) Celoživotní učení pokrývá v životě všechny aktivity, které rozvíjí znalosti, schopnosti a kompetence navzdory tomu, jakým způsobem nebo odkud byly získány.

Důležitou součástí konceptu celoživotního učení je oblast dalšího profesního vzdělávání dospělých (Mužík, 2012, s. 9). Další profesní vzdělávání je úzce spojeno s pracovní pozicí zaměstnance a jeho posláním je maximálně podpořit pracovní výkon. Rámcem problematiky dalšího vzdělávání dospělých je jeho podnikový význam. Podle Palána (2002, s. 36) patří mezi součásti dalšího profesního vzdělávání „*všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání.*“

Novotný (2008, s. 114) zahrnuje další profesní vzdělávání pod termín profesní vzdělávání dospělých, což v jeho pojetí znamená „*širší výklad oblasti zájmu jako učení se a vzdělávání dospělých spojené s pracovištěm, náplní práce, povoláním či profesí vykonávanou aktuálně, v budoucnu a dokonce i v minulosti.*“ Nejvíce viditelné součásti profesního vzdělávání však spadají do kategorií formálního a neformálního učení, kterou tvoří například oblast podnikového vzdělávání (vzdělávání pracovníků v rámci organizací), řešená v této diplomové práci. Teoreticky téměř nepokryto je učení informální, jako např. mentoring, koučink, odborné vedení nebo oblast učení na pracovišti (Novotný, tamtéž).

Koncept celoživotního učení se významně zabývá oblastí, jak se lidé učí na pracovišti, „a to především proto, že jeho vazba na možnou mobilitu pracovníků, na zajištění zaměstnatelnosti, a snížení rizik sociální exkluze – což jsou některé deklarované cíle evropské vzdělávací politiky – je bezprostřední.“ (Tureckiová, 2010, s. 155) Kritici celoživotního učení však tvrdí, že celoživotní učení se ve skutečnosti zabývá pouze učním pro pracoviště a pro organizace, aby lépe prosperovaly (Smith, 2001, s. 2). Významně záleží na pohledu z hlediska cílů a výsledků celoživotního učení.

Celoživotní učení klade vysoké nároky na odpovědnost jednotlivců k tomu, aby rozvíjeli a udržovali vlastní dovednosti (Billet, 2001, s. 179). Teare (2011, s. 21) tuto myšlenku potvrzuje a tvrdí, že učení může organizaci obohatit, jestliže jednotliví zaměstnanci berou učení vážně a jejich snahy jsou v tomto ohledu oceňovány. Z myšlenek uvedených v textu výše vyplývá, že učení u jedince je často determinováno jeho zkušenostmi, předchozími znalostmi, motivací, podporou atd. Celoživotní učení je koncept, který vysvětluje, že pouze sami učící se jsou ti, kdo jsou zodpovědní za to, jaké znalosti a dovednosti nakonec získají. Z tohoto hlediska může být také zajímavé, jak je v organizacích i mezinárodních dokumentech stále více preferován termín a důraz na *učení se* (angl. learning), oproti *výcviku* (angl. training). Podporována je tak osobní odpovědnost jednotlivců za své vlastní učení se (Sloman, 2005, s. 10).

### 1.1.3 Organizační učení

Význam a podstatu organizačního učení prezentuje například Teare (2011, s. 21), když tvrdí, že „... organizace poskytují tu nejlepší ukázkou učení. Tím, že se zabývají a zachycují záležitosti, které jsou opravdu důležité, je pro ně možné si podle svých potřeb upravit a nastavit takový způsob řízení učení, který spojuje jednotlivce k sobě navzájem a malé skupiny k tomu, aby se zhostili výzev, kterým v pracovním prostředí čelí.“

Organizační učení se od individuálního učení liší v několika aspektech. Je komplexnější a dynamičtější a liší se také v procesu samotném. Nejviditelnějším aspektem organizačního učení je jeho kolektivnost. Přestože je organizační učení kolektivní, neznamena pouhý součet učení se jednotlivých jejích členů. Organizační učení nastává prostřednictvím jednotlivce, avšak jejich aktivity jsou založeny na určitých sdílených modelech (Schön a Argyris, 1978, s. 43). Jinými slovy,

organizační učení má více úrovní: individuální, skupinové a organizační (Teare, 2011, s. 19) a zároveň během něj vznikají nové znalosti nebo hlediska, jež mohou mít vliv na chování organizace samotné (Mabey et al., 1995, s. 341).

Organizační učení lze charakterizovat jako obor, který vnímá organizace jako systémy, v nichž se jednotlivci učí. Marsick (podle Novotný, 2010, s. 6) definovala organizační učení jako proces *„koordinované systémové změny se zabudovaným mechanismem umožňujícím jedincům a skupinám, aby měli přístup k paměti, struktuře a kultuře organizace a mohli ji spoluvytvářet a využívat ve prospěch formování dlouhodobých schopností organizace.“* Z její definice vyplývá, jak moc je organizační učení spojeno s konceptem učící se organizace. Argyris a Schön (1978, s. 342) hovoří o organizačním učení jako o způsobu, jakým si organizace osvojuje nejruznější znalosti, metody a postupy.

Cílem organizačního učení je zajistit organizaci takové předpoklady, které jí pomohou zvládnout všechny úkoly a otázky, se kterými organizace přijde do styku. Během organizačního učení přichází učení většinou průběžně, např. učení prostřednictvím získávání zkušeností nebo při hledání nových řešení úkolů. Existují tři základní kategorie organizačního učení: formální, neformální a informální. O’Keeffe (2002), Palán (2002) a někteří další autoři rozdělují organizační učení podle vzoru Evropské komise a adaptují ho na podmínky prostředí organizací. Formální učení je podle O’Keeffeho typicky velmi dobře strukturované a vyskytuje se v učebnách. Avšak shledává, že organizační učení častěji probíhá ve formě neformální nebo informálního učení. Tyto druhy učení se mohou odehrávat různými způsoby v různých prostředích na individuální úrovni, skupinové či organizační.

Neformální učení je založeno na motivaci jednotlivce, je jím samostatně řízeno a učící se má určitý důvod či záměr, aby se něco naučil. V těchto procesech může být užitečný mentor, aby pomáhal vytvoření určitých znalostí a podporoval příslušné kroky, které učící se podniká (O’Keeffe, 2002, s. 135). Mentorem obvykle bývá zkušenější osoba, která figuruje jako průvodce, jenž disponuje znalostmi, radami a podporou učícího se. Přínos neformálního učení je důležitý a obohacující, protože se ve velké míře zabývá významnými záležitostmi v a pro organizaci.

Informální učení je nejčastěji spojeno s výkonem samotné práce. Učení nemusí být zcela záměrné a zahrnuje i takové činnosti, kdy si učící se nemusí být vědom toho, že se vůbec učí. Je to „... *proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů.*“ (Palán, 2002, s. 83) Informální učení se odehrává přímo v praxi, což je pravděpodobně jeho největší předností.

Podobně jako u předchozích konceptů, nelze ani organizační učení vytrhnout ze svého kontextu. Pokud individuální vzdělávání zaměstnanců není nějakým způsobem vztaženo k potřebám, cílům a strategii organizace, bude mít pravděpodobně velmi okrajovou hodnotu. I v tomto případě mohou hrát v procesu učení se významnou roli podpora a ochota vedoucích pracovníků. Podobně jako u učící se organizace musí být všechny její součásti (jednotliví zaměstnanci, nadřízení, týmy, organizace) vzájemně propojeny, aby dohromady přinesly požadovaný a očekávaný užitek. Podmínky jako jsou důvěra, otevřená komunikace, vysoký stupeň ochoty, přiměřeně náročné úkoly a touha po znalostech mohou snáze umožnit realizaci organizačního učení.

#### **1.1.4 Učení na pracovišti**

Téma „workplace learning“ je nejčastěji, pro neexistenci lepšího vyjádření, do českého jazyka překládáno jako učení na pracovišti (např. Evans et al., 2006; Novotný, 2009). Novotný (2009, s. 48) uvádí, že pojetí učení na pracovišti je spojeno s teoriemi individuálního, kolektivního i organizačního učení, organizačního rozvoje a s pedagogickými či andragogickými koncepty.

Učení na pracovišti je konceptem popisujícím specifika učení vyskytujícího se na pracovišti, jenž začal být blíže zkoumán a postupně uplatňován v posledních dvaceti letech. Linehan (2008, s. 14) poznamenává, že zájem o učení na pracovišti se rozvíjel zhruba od devadesátých let minulého století z důvodů rychlých změn ve společnosti a v pracovním životě lidí. Přestože samo téma je možné vnímat jako tradiční, konkrétní přístup k pojetí učení na pracovišti je poměrně nový. Podle Šimberové (2007, s. 47) „... *zdůrazňuje aktivitu učícího se jedince a pokrývá také oblast naprosto neuvědomovaného učení při výkonu práce.*“

Existují dva přístupy, které popisují učení na pracovišti. Podle prvního přístupu Evropské komise a konceptu celoživotního učení je v organizačním učení rozlišeno učení na formální, neformální a

informální. Tynjälä (2008, s. 140) soudí, že učení na pracovišti může nabývat různých forem v závislosti na pozici jednotlivce na pracovišti a na prostředí a podmínkách konkrétního pracoviště. Podle Tynjälä (2008, tamtéž) mnohou být rozlišeny minimálně tři základní druhy učení na pracovišti také vycházející ze vzoru Evropské komise:

- 1) Informální nebo vedlejší (angl. incidental) učení, které nastává jako jakýsi vedlejší efekt samotné práce.
- 2) Neformální nebo záměrné učení, které přímo souvisí s prací (např. samostudium, mentoring apod.).
- 3) Formální „on-the-job“ (český překlad na pracovišti) a „off-the-job“ (český překlad mimo pracoviště) vzdělávání.

Marsick a Watkins (2015, s. 34) uvádí, že se více než osmdesát procent profesního učení odehrává informálně. Novotný (2009, s. 88) usuzuje, že se *„učení na pracovišti může vztahovat prakticky ke všem variantám učení se a vzdělávání vztaheným k pracovnímu místu: mohou sem tedy spadat procesy od zácviku pro konkrétní činnost na konkrétním pracovišti až po reflektovanou praxi v rámci vysokoškolského kurzu.“*

Ve druhém přístupu jej Evans, jedna z hlavních představitelk konceptu učení na pracovišti, definovala jako *„učení na pracovišti, učení pro pracoviště a učení prostřednictvím pracoviště“* (Evans et al., 2006, s. 17):

- 1) *„Učení na pracovišti se vztahuje k různým formám učení, které mohou být formálně strukturovány nebo probíhají neuvědoměle během sociálních interakcí. Důležité je, kolik příležitostí k učení organizace poskytuje.“*
- 2) *„Učení pro pracoviště může být chápáno úzce jako pracovní školení, které naplňuje potřeby zaměstnavatele. Kromě toho lze učení pro pracoviště chápat široce jako všeobecné vzdělávání, které se může, ale nemusí vztahovat k práci, a naplňuje potřeby zaměstnance.“*
- 3) *„Učení prostřednictvím pracoviště je učení, ke kterému mají zaměstnanci přístup díky svému vztahu k zaměstnavateli, např. přes zaměstnanecké benefity, a nemusí se jednat pouze o učení pro současné zaměstnání, ale také pro vlastní rozvoj.“*

Podle Novotného (2009, s. 5) věnuje tento koncept pozornost interakci mezi jedincem a pracovištěm, kde „... *jedinec je chápán skrze identitu učícího se pracovníka libovolné profese a prostředí pracoviště představuje komplex podmínek a okolností pro učení se a výkon práce, podmínek materiálních, sociálních i kulturních.*“ Pravděpodobně záleží také na tom, v jaké pozici jsou sami učící se, zda jsou to nováčci, zkušení zaměstnanci, experti, podřízení, nadřízení atp. Pozice učícího se má vliv na podmínky a procesy učení.

Učení na pracovišti, jež je méně teoreticky ukotvený pojem nežli klasické přístupy k učení, vychází z výše zmíněných zahraničních konceptů jak celoživotního učení, tak organizačního učení a učící se organizace. U českých autorů lze učení na pracovišti částečně zařadit pod koncepci firemního vzdělávání anebo šířeji pojatou problematiku optimalizace rozvoje lidského potenciálu v prostředí firem a dalších pracovních organizací (Tureckiová, 2010, s. 155).

*„Firemní vzdělávání bývá nejčastěji řazeno k dalšímu profesnímu vzdělávání, přičemž přesahy do ostatních typů dalšího vzdělávání dospělých jsou považovány nejen za možné, ale také žádoucí.“* (Tureckiová, tamtéž) Učení na pracovišti je jedním z možných způsobů, jak realizovat celoživotní učení, které je vázané na pracovní uplatnění s důrazem na pracoviště jakožto zásadní prostor pro učení. Učení na pracovišti hraje stále významnější roli v rozvoji celoživotního učení (Linehan, 2008, s. 15).

Teorie organizačního učení se přímo dotýká základu učení se na pracovišti z pohledu souběžného rozvoje jedince a organizace. Oba koncepty propojují témata učení, organizace a vnějšího okolí organizací. Nicméně organizační učení sleduje spíše cíle, procesy a podmínky učení s větším ohledem na kolektivnost na rozdíl od učení na pracovišti, jenž se více zaměřuje na samotné způsoby učení probíhajícího na pracovišti. Učení se na pracovišti je obvykle zasazeno do systému vzdělávání, které je organizací nastavené, avšak zároveň tento systém přesahuje (Novotný, 2009, s. 48).

Koncept učení na pracovišti, v rovině individuální, skupinové a organizační, může být chápán ve své úzké či širší podobě. Úzká interpretace konceptu souvisí s učením na pracovišti, o kterém



rozhodují zejména potřeby a motivace organizace, zatímco širší podoba se zaměřuje na učení, jenž je vztaženo k práci samotné a je spíše řízeno individuálními a společenskými potřebami (Linehan, 2008, s. 21). Obě podoby však podporují povědomí o pracovišti fungujícím jako prostředí pro učení, které může napomoci zlepšit schopnosti a efektivnost učících se jednotlivců.

Učení na pracovišti lze také popsat skrze seznam jeho činností, způsobů a forem (podle Billet et al., 2005; Collin a Valleala, 2005; Gerber, 1998):

- 1) provádění práce samotné;
- 2) chybování a učení se, jak tyto chyby neopakovat;
- 3) samostudium na pracovišti a mimo něj;
- 4) aplikace teorie a trénování nabytých praktických dovedností;
- 5) řešení problémů a pouštění se do nových úkolů a výzev;
- 6) spolupráce a interakce s kolegy;
- 7) jednání s klienty;
- 8) reflexe a evaluace vlastních pracovních zkušeností;
- 9) zájem o to, co je kolem a za vlastní práci;
- 10) vedení lidí;
- 11) účast na formalizovaném vzdělávání a na školeních.

Učení na pracovišti zahrnuje široké množství možností způsobů, jak se na pracovišti učit. I způsobů, které jsou také naprosto nevyhnutelné a bez nichž se práce samotná ani neobejde. Toto množství a různorodost naznačují, že zaměstnanci mohou být vynalézaví a často si také sami vystačí s vlastními způsoby a přístupy k učení. Některé položky na seznamu však také signalizují, jak mohou organizace učení na pracovišti ovlivňovat. Billet (2001, s. 57) upozorňuje, že vliv na rozvoj znalostí zaměstnanců záleží nejen na druhu činností, kterých se jedinci účastní, ale také na tom, jakou mají podporu od svých nadřízených. Proto je pro organizace a jejich vedoucí důležité rozumět, jak nejlépe se zaměstnanci v rámci daných i potenciálních možností učí.

Učení na pracovišti může být podporováno prostřednictvím takových metod, jako jsou mentoring, poradenství, koučink, supervize, stínování atd. Podle Novotného (2009, s. 122) mění tyto metody náplň práce vedoucích zaměstnanců a posilují odpovědnost manažerů lidských zdrojů ve vztahu řízení učení na pracovišti.

Billet (2001, s. 182) rozděluje faktory, které učení na pracovišti ovlivňují, do tří skupin:

- 1) faktory týkající se úkolů;
- 2) faktory týkající se pracovního kontextu;
- 3) faktory týkající se vztahů.

Faktory týkající se úkolů zahrnují aktivity, jako jsou pracovní činnosti a jejich cíle. Faktory týkající se pracovního kontextu obsahují např. organizační kulturu, organizaci pracovního místa a jeho cílů a znalostí potřebných k výkonu práce. Faktory týkající se vztahů se zabývají kvalitou vztahů na pracovišti mezi jednotlivci, kde hrají roli jejich dispozice, zkušenosti, věk, pohlaví a další. Podle Billeta je pro úspěšné učení na pracovišti nutná účast na vhodných činnostech společně s podporou a vedení lidí od zkušenějších zaměstnanců.

Sambrook (2006, s. 98) k těmto třem faktorům doplňuje ještě další – funkční faktory organizace. Ty se týkají toho, jak je definovaná role rozvoje lidských zdrojů v organizaci, jaký je počet jejích zaměstnanců, jaká je jejich odbornost, množství informací zpracovávaných v organizaci a využití informačních technologií v ní. Funkční faktory jsou významné z hlediska určení strategie, aby se včas dosáhlo požadované úrovně znalostí a rychlosti učení.

Učení na pracovišti je vždy nutné zasadit do kontextu, jehož nejdůležitější složkou je způsob, kterým je samotná práce organizována a řízena. Rozdělení práce v jednotlivých organizacích se může lišit podle širě popisu práce, rutinních úkolů, málo příležitostí pro rozhodování či naopak v tom, jaké jsou před zaměstnanci stavěny úkoly vyžadující tvořivé myšlení, jaké má příležitosti pro učení, zda jsou úkoly vykonávány v týmech, či zda jsou zaměstnanci podporováni ke sdílení svých zkušeností a k rozvoji v práci. Dalšími organizačními faktory mohou být kultura podniku a její struktura, organizační klima, podpora manažerského týmu, nároky práce, úkoly atd. Proto je

nezbytné si odpovědět na otázku, jak je strategie učení v organizaci začleněna do obchodní strategie.

Dalším prvkem v kontextu učení na pracovišti je hloubka a šířka možností, které pracoviště poskytují pro to, aby jednotlivci na učení se na pracovišti aktivně participovali. Tato myšlenka podporuje skutečnost, že záleží také na tom, do jaké míry se sami jednotlivci rozhodnou učení se zúčastnit, jak upozorňuje např. Billet (2001, s. 94). Tedy zatímco pracoviště vytvářejí možnosti pro učení, nejvíce závisí na jednotlivcích samotných, do jaké míry se učení zúčastní a jak na něm dohromady spolupracují. Tynjälä (2008, s. 154) tvrdí, že je odpovědností organizací vytvořit příznivé prostředí a další předpoklady důležité pro učení se jednotlivců, skupin a celé organizace.

Učení na pracovišti může být velmi úspěšným nástrojem podpory inovací a změn v organizaci. Novotný (2009, s. 121) potvrzuje, že učení na pracovišti má roli jedné z podmínek inovačních a transformačních strategií a nástroje podpory flexibility a adaptability zaměstnance a struktury podniku. Dalšími přínosy tohoto přístupu mohou být např. podpora spolupráce mezi zaměstnanci, jejich participace na tvorbě učebních procesů, jejich individuální rozvoj a ve výsledku i zvýšení jejich nadšení k práci, loajality, produktivity a angažovanosti. Tím, že učení na pracovišti také podporuje neformální a informální způsoby učení, mohou být pro organizaci podstatné i takové aspekty, jako jsou náklady na učení ve spojení s efektivitou při zaměření se na prosazování a podporu učení na pracovišti. Učení na pracovišti je velmi často nedílnou součástí práce a je plně integrováno do pracovního procesu.

## **1.2 Učební klima**

V současném, rychle se měnícím světě je schopnost učit se pro organizace naprosto zásadní. Organizace jsou vystavovány neustálému tlaku, aby se přizpůsobily novým podmínkám rychle a efektivně. Také proto se od zaměstnanců očekává, že budou získávat nové kompetence, aby dostáli požadavkům a očekáváním svých nadřízených, a byli tak schopni účinně reagovat na změny, se kterými se setkávají stále častěji. Jak poukazují někteří autoři (Carmeli, Tishler a Edmondson, 2012, s. 50), je za těchto okolností schopnost podniků podněcovat a podporovat učení jejich zaměstnanců klíčová pro přežití na trhu. Podmínky, jež mohou posílit, či bránit organizačnímu učení přitahují pozornost akademiků i odborníků z řad podniků. Hlavním důvodem je předpoklad,

že schopnost učit se má prvořadý význam pro způsobilost organizací vyrovnat se s problémy, které přináší neustále se měnící okolnosti, v nichž se organizace snaží prosperovat. Kanter (1983, s. 42) uvádí, že kvalita učebního klimatu ovlivňuje úroveň organizačního učení, které má vliv na výkonnost organizace.

Podle Shipton et al. (2002, s. 68) by měly organizace na základě těchto skutečností prioritně posilovat profesní rozvoj svých zaměstnanců a vytvářet klima, které podporující proces učení. Organizační klima a organizační kultura jsou dva vzájemně se doplňující, avšak odlišné pojmy. Schein (1990, s. 112) vysvětluje klima jakožto výraznější a jasnější projev méně uchopitelného fenoménu, kterým je pro něj kultura. Chápe kulturu jako koncept, ve kterém zaměstnanci organizace sdílejí určité hodnoty a přesvědčení, které nemusí být zcela vědomé. Zatímco klima odkazuje na pozorovatelnější a obzvláště také měřitelné rysy pracovního prostředí.

Eldor a Harpaz (2016, s. 215) definují učební klima jako vnímání aktivit organizace zaměstnanci, které napomáhají vytváření, získávání anebo přenášení znalostí. Nikolova et al. (2014, s. 259) definici ještě rozšířili; učební klima definují jako souvislost mezi tím, jak zaměstnanci vnímají přístup a politiku organizace k učení a mezi skutečnou praxí, jak organizace napomáhá, oceňuje a podporuje vztah zaměstnanců k učení.

Hauer et al (2012, s. 28) prokázali, že učební klima stojí v pozadí pozitivního postoje zaměstnanců k učení se, vyšší motivace zaměstnanců k učení a účasti na vzdělávacích aktivitách. Podle Nikolova et al. (2014, s. 259) lze v současných pojetích učebního klimatu nalézt tři základní dimenze: zajištění přístupu k učení se (např. podpora a příležitosti k učení), zajištění uznání za účast na vzdělávacích aktivitách (např. hmotné či nehmotné odměny), a poskytnutí tolerance k chybám, které souvisejí s učením se nových dovedností a znalostí. Všechny tyto tři aspekty učebního klimatu jsou považovány za zcela nepostradatelné znaky pro učení se zaměstnanců.

Studií, jež se zabývají zkoumáním učebního klimatu, existuje celá řada, avšak britští autoři Bartram et al. (1993) se systematicky věnovali vytvoření teoretického rámce pro učební klima a také rozvoji měřících nástrojů k popsání učebního klimatu v organizacích. Nástrojem, který pro tyto účely

vyvinuli, je Dotazník učebního klimatu (angl. Learning Climate Questionnaire). Dotazník byl v několika dalších výzkumech validován (např. Mikkelsen a Grønhaug, 1999).

Bartram et al. navrhuji sedm dimenzí, které existují v rámci učebních klimat (převzato z Hetland et al., 2011, s. 164 a Mikkelsen a Grønhaug, 1999, s. 34):

- 1) Manažerské rozhodování a manažerský styl – vnímání řízení jakožto podporující, či nepodporující zaměstnance v jejich činnostech.
- 2) Čas – dostatek času učit se, přemýšlet a vykonávat svoji práci.
- 3) Samostatnost a odpovědnost – vliv na motivaci a výkon zaměstnanců v práci.
- 4) Týmová práce – možnosti učit se od svých kolegů v prostředí, které toto podporuje.
- 5) Příležitosti k rozvoji – vnímání možností způsobů učení a kreativity na pracovišti, stejně jako podmínek vhodných k tomu, aby se mohl zaměstnanec účastnit diskuzí o rozhodování.
- 6) Instrukce důležité pro výkon dané pozice – přístup k informacím a podstatným zásadám v konkrétních pracovních pozicích.
- 7) Pracovní spokojenost – obecný pocit spokojenosti či nespokojenosti na pracovišti.

Z výše uvedených dimenzí, tvořících dle Bartrama et al. učební klima, jsou patrné ukazatele, které se pohybují v rozmezí jak individuálních proměnných, jako jsou osobnost učícího se, jeho dovednosti a motivační faktory, tak také v rovině organizačních proměnných, jako je např. vedení lidí (angl. leadership). Bass (1985, s. 35) upozorňuje na skutečnost, že vedoucí zaměstnanci jsou v jedinečné pozici týkající se vlivu na učební klima prostřednictvím jejich statusu a moci, které jsou vlastní roli vedoucího, a také proto, že vedoucí fungují pro zaměstnance často jako vzor.

Jedním z praktických důsledků výzkumů a implementací nástrojů učebního klimatu je možnost zhodnotit vnímanou úroveň podpory učení zaměstnanci. Výsledky mohou pomoci vyššímu managementu organizací k tomu, aby byla vyhodnocena efektivnost nejrůznějších podnikových dokumentů a jejich vlastní politika k učení se zaměstnanců, které ve svých organizacích využívají. Navíc mohou dotazníky, jakým je např. Bartramův et al. Dotazník učebního klimatu, podpořit odborníky z oblasti personálního řízení k tomu, aby zjistili, zda a jakým způsobem zaměstnanci učební klima v organizaci vnímají (Nikolova et al., 2014, s 264).

## 2 Vedení lidí

Vedení lidí je čtvrtou sekvenční manažerskou funkcí (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 68–69). Manažerské funkce představují základní činnosti, které manažer ve své práci pravidelně vykonává, a to na všech úrovních řízení. Vedení lidí následuje po plánování, organizování, personalistice a po něm přichází na řadu kontrola a průřezově také koordinace. Doprovázeny jsou průběžnými manažerskými funkcemi, tedy analýzou, rozhodováním a implementací.

Vedení lidí patří mezi klíčové téma všech současných, ale i minulých organizací, je spojováno s výrazy jako efektivnost, výkonnost, výsledky, vize. Vedení lidí je očekáváno, je rozvíjeno, prozkoumáváno, a je velmi potřebné (Armstrong a Stephens, 2008, s. 21). Při tvorbě, vylepšování a udržování podnikání je vedení lidí nepostradatelné. Vedení lidí, které stmeluje vizi podniku s očekáváními jejích zaměstnanců, je deklarované jako jistota úspěchu ve všech oblastech organizace. Úspěch podniků stojí a padá na jejich lidském kapitálu – ve smyslu zaměstnanců, manažerů, vlastníků, stakeholderů. Vedoucí jsou potom potřeba, aby vedli zaměstnance ke větší snaze a motivovanosti, a ukázali jim cestu, jak může být vize organizace uskutečňována. Berry (1999, s. 40) doplňuje, že organizace, které se spoléhají na své zaměstnance, jež budou poskytovat vysokou úroveň kvality služeb svým zákazníkům, zároveň potřebují účinnou a podporující sílu vedení lidí.

Definice a přístupů k problematice vedení lidí existuje mnoho. Yukl (2008, s. 3) definuje vedení lidí jako „*proces dávající smysl skupinové snaze a způsobující, že členové skupiny chtějí vynaložit úsilí potřebné k dosažení cíle.*“ Obecně lze říci, že vedení lidí „... *zahrnuje schopnost, dovednost a umění vedoucích zaměstnanců (manažerů) vést, usměrňovat, stimulovat a motivovat své spolupracovníky ke kvalitnímu, aktivnímu a tvůrčímu poslání své práce.*“ (Mládková, Jedinák et al., 2009, s. 62)

Různí vedoucí zaměstnanci mají různé styly vedení lidí, různé vlastnosti a charakteristiky a různé priority, které závisí mj. na odlišných osobnostních předpokladech a také na různých okolnostech obklopujících organizaci. Smyslem vedení lidí je usměrňovat a řídit potenciál organizace k vysokým výkonům a produktivitě, s čímž souvisí porozumění lidem uvnitř ní, a tomu, jak mohou

být výkonní a zároveň spokojení. Vedení lidí by mělo také chápat, jakým způsobem zajistit, aby byli zákazníci podniku vysoce spokojení. Bass (1985, s. 27) tvrdí, že jestliže jsou potřeby a přání zaměstnanců uspokojeny, vracejí pak zaměstnanci své uspokojení tím, že jsou vysoce výkonní. Ve svém důsledku to znamená, že za touto snahou velmi pravděpodobně stojí úspěšné vedení lidí. Zdařilé vedení lidí se pak ve výsledku zobrazuje ve vysoké spokojenosti zákazníků podniku.

V diplomové práci je užíván termín vedení lidí ve smyslu vedení lidí v podnicích soukromého sektoru z důvodu zkoumání tématu vedení lidí a jeho vlivu na učení se zaměstnanců v soukromém finančním podniku. Tento úhel pohledu usazuje vedení lidí do oblasti podnikově orientovaného prostředí, které má odlišné požadavky na vedoucí, jež se mohou lišit od vedení lidí vyžadovaného například v armádním, státním či vzdělávacím sektoru.

Kontext vedení lidí je považován za velmi komplexní, dynamický a také ne zcela jednoznačný z důvodu neustálého vývoje pojmu a odlišných hledisek autorů zabývajících se tímto tématem. Proto v prozkoumávání souvislostí týkající se vedení lidí hrají podstatnou roli takové proměnné, jako jsou diverzita, komplexita, silná propojenost s konkrétními faktory prostředí, osobnostní předpoklady, situační schémata, jež především propojuje důraz na změny.

Po vymezení pojmu vedení lidí je použita teorie vedení lidí „The Full Range Leadership Theory“, která byla navržena Bassem a Avoliem (1997). Teorie nemá v českém jazyce zavedený překlad, lze ji však přeložit jako teorie kompletní škály vedení lidí (přeloženo autorkou). „The Full Range Leadership Theory“ se zaměřuje na chování vedoucích ke svým podřízeným v nejrůznějších pracovních situacích. Dává do souvislosti transakční a transformační styly vedení lidí ke stylu vedení nazývaného jako „laissez-faire“ (český překlad nechte činit). Teorie se zabývá strategickým organizačním rozvojem, a je zkoncipována tak, aby posílila dopad vedení lidí na motivaci a výkon jednotlivců, týmů a organizační kultury. Podle Jarošové, Pauknerové a Lorencové (2016, s. 28) je tato koncepce vedení lidí chápána jako proces, který probíhá mezi vedoucím a jeho podřízenými a zkoumá vzájemné vztahy mezi vedoucím a těmi, které vede. Teorie se do velké míry zabývá také rozvojem zaměstnanců a podporou jejich učení se. Přestože se v současnosti rozvíjejí další přístupy, které ještě více zdůrazňují vztah mezi vedoucím a podřízenými, „The Full Range

Leadership Theory“ je významnou teorií, která zkoumá ovlivňování motivace a vlivu vedoucích na svoje podřízené.

## 2.1 Základní pojmy vedení lidí

Pojem vedení lidí vychází z anglického originálu „leadership“ a je nejčastěji do českého jazyka překládán jako vedení lidí nebo vůdcovství. V této diplomové práci je používán termín vedení lidí, nikoliv vůdcovství, protože tento termín podtrhuje emocionální stránku a upřednostňuje osobnost manažera, jenž si dokáže spolupracovníky nenásilně získat ohledně prospěšnosti „...*dělání správných věcí správným způsobem.*“ (Vágner, 2013, s. 9) Oproti pojmu vůdcovství, který někteří autoři chápou spíše jako vrchol systému řízení „...*jakékoliv organizace vytvořené lidmi za účelem uspokojování potřeb svých zákazníků.*“ (Vágner a Sabolovič, 2011, s. 14)

Pojem vedení lidí byl vymezen mnoha odborníky (srov. Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2006; Mládková, Jedinák et al, 2009, Vodáček a Vodáčková, 2013; Armstrong, 2015). Jedná se o jedno z nejstarších společenských témat, jenž je i v současnosti v popředí zájmu, ne-li jeho důležitost s postupem času stále stoupá. Záběr studií zkoumajících vedení lidí je proto velmi široký a různorodý. Vedení lidí je studováno v oblastech, jako jsou politické vědy, podniková ekonomika, psychologie, antropologie, historie a mnoho dalších. Proto dosud neexistuje konsensus v jeho vymezení.

V nejširším slova smyslu může být vedení lidí definováno jako proces ovlivňování lidí za účelem dosažení cílů. Donnelly et al. (1997, s. 459) uvádí, že „... *vedení lidí je schopnost přesvědčovat ostatní, aby se s nadšením snažili dosáhnout daných cílů.*“. Jarošová, Pauknerová a Lorencová (2016, s. 11) tuto definici usazují do organizačního kontextu tím způsobem, že se „...*do tohoto procesu promítají charakteristiky a chování vedoucích i jejich následovníků, jejich vzájemné vztahy a další vnitřní a vnější faktory organizace.*“ Bělohlávek, Košťan a Šuleř (2006, s. 7) chápou vedení lidí jako „...*motivování a ovlivňování aktivit podřízených pracovníků.*“ Sociální psycholog Martin Chemers (1997, s. 1) popisuje vedení lidí jako proces sociálního vlivu, ve kterém jedna osoba může získat pomoc a podporu od ostatních v rámci splnění společného úkolu. Chemers se ve svém chápání vedení lidí zaměřuje na proces společenského vlivu vedoucích. Vedení lidí obzvláště v organizacích ovlivňuje zaměstnance prostřednictvím chování vedoucích; jejich stylů



řízení, jejich přístupu k odměnám a trestům atd. V organizacích je dále podstatné, jak vedoucí přistupují k mentorování zaměstnanců a zda jsou schopni přijmout kritiku a také, zda se dokážou podívat na pracovní úkoly a otázky očima ostatních (Finger a Brand, 1999, s. 153).

Odborná literatura zabývající se vedením lidí v organizacích popisuje, jak by vedoucí měli jednat a kterými osobnostními kvalitami by měli disponovat. Sadler (2003, s. 409) je obohacuje o něco navíc a využívá termín *učící se vedoucí*, který podporuje inovaci a změnu v organizační kultuře, a usnadňuje dosahování podnikových cílů v oblasti učení a rozvoje. Učící se vedoucí pomáhá vytvářet učící se organizaci, která je založena na usnadňování učení se svých zaměstnanců. Vedoucí funguje jako rolový model, který podporuje učení prostřednictvím úkolů vyžadujících kreativní myšlení a stimulaci intelektu a posiluje tak kulturu orientovanou na učení (Williams a Sullivan, 2011, s. 8).

Podle Tureckiové (2004, s. 99–100) fungují vedoucí zaměstnanci v rámci podnikového vzdělávání i v rolích koučů, mentorů, tutorů nebo konzultantů, což z nich dělá nositele procesů učení na pracovišti. Langer (2016, s. 23–25) jednotlivé role přehledně popisuje:

- Kouč se zabývá vzděláváním přímo na pracovišti, jeho činnost probíhá kontinuálně při pracovním výkonu a jeho úkolem je sledovat a konzultovat předem domluvenou činnost koučovaného.
- Mentor pracuje s mentorovaným také většinou přímo na pracovišti. Rozdílem však je, že mentoring zpravidla bývá dlouhodobější a méně formální.
- Pojem tutor se v současné době užívá pro poradce učících se v distančním vzdělávání. Tutor pomáhá, kontroluje, hodnotí a motivuje účastníky a také komunikuje se zpracovateli studijních materiálů a manažery vzdělávání.
- Konzultant je specialistou v určitém oboru, který je schopný poradit, vysvětlit, navést či sdělit svůj odborný názor a vypracovat předem zadanou zprávu v konkrétních otázkách své odbornosti.

La Palombara (2003, s. 573) se domnívá, že vedoucí zaměstnanci by měli disponovat takovými osobnostními kvalitami, jako jsou empatie, vhled, rozhodnost, flexibilita a smysl pro detail a měli by být schopni hledat a nacházet kompromisy a umět vyjadřovat podporu. Dalšími hodnotnými

vlastnostmi jsou oceňování pohledu druhých a uznávání zvědavosti a otevřenost, jak dodávají Williams a Sullivan (2011, s. 9).

Jestliže se uváží všechny tyto aspekty, vedení lidí má pravděpodobně značný vliv na to, jak se jedinci i skupiny v organizacích učí. Hlavním důvodem je, že vedení lidí má klíčovou roli ve formování vhodných situací k tomu, aby podpořilo, usnadnilo a udrželo úroveň učení v organizacích. Všechny z těchto zmíněných aktivit závisí na čtyřech oblastech, které vedení lidí a jeho přístup k učení ovlivňují, jak konstatují Williams a Sullivan (2011, s. 16–17):

- Srozumitelnost: záměr, úroveň a smysl;
- kapacita: přístupnost, čas, zdroje, postoje, kompetence, dovednosti, předchozí znalosti a zkušenosti;
- kultura: provázanost, vzájemnost, sdílené hodnoty, důvěra a společný záměr;
- katalyzátory: šampioni, zprostředkovatelé a rolové modely.

Jedním z dopadů zmíněných charakteristik by pravděpodobně mohlo být osvojení si různých způsobů práce s lidmi, které jsou posilovány určitým souborem dovedností, mezi něž patří např. schopnost tvorby kvalitních interpersonálních vztahů, facilitace, koučování, podporování důvěry a řízení konfliktu (Child, 2003, s. 659). Tyto dovednosti odráží náročnost a vytrvalost vedení lidí jakožto součásti práce vedoucích. Na vedoucí se velmi často kladou silné tlaky a očekává se od nich velké množství odpovědností. Jeví se tedy, že ne všichni vedoucí mají přirozený talent stát se dobrými vedoucí. Proto by se mělo vedení lidí neustále podporovat a rozvíjet. Proto by mohl být učící se vedoucí tak významnou entitou podstatnou pro organizace.

## **2.2 Vedení lidí versus management**

Vedení lidí a management mají mnoho společného a vzájemně se doplňují, přesto považují za nutné tyto dva termíny explicitně odlišit. Zejména proto, že jsou často považovány za synonyma. Existuje pro to celá řada zdůvodnění. Jak manažer, tak vedoucí zaměstnanec se musí zaměřit na cíle organizace, na zaměstnance v organizaci, na organizační plány a priority. Podle Haasbroeka (2004, s. 248) jsou manažeři ve skutečnosti více spojováni s krátkodobějšími, taktičtějšími procesy v rámci organizace, a to z pohledu plánování, organizování a kontrolování výsledků. Naproti tomu,

vedoucí pracovníci přijímají mnohem širší perspektivu organizace a jsou zapojeni do záležitostí, které jsou více propojené s celým externím a interním prostředím organizace.

Armstrong a Stephens (2008, s. 17) vysvětlují, že management se týká „... *dosahování výsledků pomocí efektivního získávání, rozdělování, využívání a kontrolování všech zainteresovaných zdrojů, tedy lidí, peněz, zařízení, budov a vybavení a informací.*“ Vedení lidí se, podle jejich vidění, zaměřuje na lidi, a chápou ho jako proces vytváření a sdělování vize organizace zaměstnancům, motivování lidí a podporování jejich angažovanosti. Celkově je vedení lidí pojímáno jako „...*lidský faktor, který stmeluje skupinu.*“ (Donnelly et al., 1997, s. 459)

Management je ucelené řízení všech politik a aktivit organizace, tedy aktivit obchodních, výrobních, ekonomických, personálních, marketingových. Je to také „... *soubor ověřených přístupů, názorů, zkušeností, doporučení a metod...*“ (Vágner, 2006, s. 51), které manažeři užívají k dosažení cílů organizace. Cílem managementu je nalézt nejvhodnější prostředky a formy k ovlivnění chování systému vzhledem k očekávaným cílům (Kocianová, 2012, s. 13).

V současné odborné literatuře (srov. např. Bělohávek, Košťan, Šuleř, 2006; Armstrong, Stephens, 2007; Mládková, Jedinák et al, 2009, Vodáček a Vodáčková, 2013) je pojem management vysvětlován třemi hlavními významy:

- 1) Vedení lidí – „... *management je proces vytváření a udržování určitého prostředí, ve kterém jednotlivci pracující společně ve skupinách efektivně uskutečňují zvolené cíle.*“ (Weihrich a Koontz, 1993, s. 32)
- 2) Specifická funkce vykonávaná manažery – „... *management je proces plánování, organizování, vedení lidí a kontroly organizačních činností zaměřených na dosažení organizačních cílů.*“ (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 161)
- 3) Management jako předmět a účel studia (odborná disciplína) – „... *management je oblast studia, která se věnuje stanovení postupů, jak co nejlépe dosáhnout cílů organizace.*“ (Robbins a Coulter, 2004, s. 23)

Manažeři jsou pak lidé, kteří přebírají odpovědnost za výsledky práce jiných lidí, plní řídicí činnosti, funkce a aktivity (Truneček, 1993, s. 56–57). Existuje řada manažerů, kteří nemusí uplatňovat svoji vedoucí funkci ve smyslu vedení lidí. A také mohou existovat vedoucí, kteří však manažery nejsou. Tyto pojmy tedy nejsou srovnatelné z hlediska organizačního, ale spíše z hlediska funkčního.

Podstatné rozdíly mezi vedením lidí a managementem prezentují tabulka 5 podle Dudena (2011, s. 220–221) a Gairolly (2011, s. 106) a tabulka 6 podle Kottera a Zaleznika:

**Tabulka 5: Vedení lidí versus management podle Dudena a Gairolly**

	<b>Vedení lidí</b>	<b>Management</b>
<b>Změna</b>	Poskytnout vizi a zahájit změny.	Uskutečnění změn tak, jak bylo navrženo vedoucím.
<b>Lidé</b>	Inspirovat a rozvíjet.	Kontrolovat.
<b>Síla pramenící z ...</b>	schopnosti ovlivňovat ostatní.	autority.
<b>Úkol</b>	Dělat správné věci.	Dělat věci správně.
<b>Časový rámec</b>	Dlouhodobá orientace.	Krátkodobá a střednědobá orientace.
<b>Závazek k cíli</b>	Nadšený.	Neosobní.
<b>Zásadní dovednosti a kompetence</b>	Psychická vyspělost, zásadovost, schopnost inspirovat lidi, hledání nových cest.	Organizační schopnosti, funkční inteligence a expertíza.

Zdroj: Duden (2011), Gairola (2011), vlastní zpracování

**Tabulka 6: Vedení lidí versus management podle Kottera a Zaleznika**

<b>Vedení lidí</b>	<b>Management</b>
Otevřenost novým možnostem	Důraz na racionalitu a kontrolu.
Uplatňování osobních a aktivních postojů, spíše tvorba nápadů. Vizualizace účelů, tvorba hodnot.	Neosobní postoje k cílům.
Uplatňování nových přístupů, akceptace rizika.	Upřednostňování osvědčených způsobů činností, neochota podstupovat riziko.
Rutinní práce vnímána jako utrpení.	Tolerance rutinní práce.
Dosahování změny pomocí tvorby vize a tvorba strategií pro dosažení změn a vizí.	Zdolávání komplikací prostřednictvím plánování a rozdělování financí. Cílem jsou výsledky, ne změna.

Důraz na motivaci lidí za účelem jejich aktivizace. Místo uplatňování nástrojů kontroly, uspokojování elementárních požadavků lidí po úspěchu, pocitu, že člověk někam patří, pochopení, seberealizaci, pocitu věcí pod kontrolou vlastního života atd.	Naplnění plánu prostřednictvím kontroly a řešením sporných otázek, srovnávání výsledků s původním návrhem.
---	--

Zdroj: Kotter, Zaleznik (volně dle Armstrong a Stephens, 2008, s. 18), vlastní zpracování

Obě tabulky se shodují v pohledu na rozdíly mezi vedením lidí a managementem. Tabulka 5 se více zaměřuje na popisy jednotlivých procesů, které v pracovním prostředí probíhají. Tabulka 6 shrnuje přístup vedení lidí a managementu ke způsobům dosahování cílů.

Stejně jako jsou v odborných zdrojích zaměňovány pojmy vedení lidí a management, jsou podobně zaměňovány pojmy vedoucí zaměstnanec a manažer. Vodáček a Vodáčková (2013, s. 231) rozlišují termíny manažer, který reprezentuje proces řízení, a vedoucí, který je vztažen k vedení lidí. Vedoucí je člověk, jehož ostatní následují a chtějí následovat, má vizi, která ukazuje, jakým směrem se ubírat. Manažer je podle Plamínka (2000, s. 148) osoba, jež vydává pokyny pro činnost jiných lidí.

Vedení lidí je některými autory chápáno jako něco extrémně pozitivního a vlivného až do takové míry, že to může vzbuzovat téměř nedůvěru. Např. Walters (1999, s. 10) identifikoval tímto způsobem několik vlastností vedoucích:

- Vedoucí mají schopnost tvořit vize a vyvolat v lidech nadšení zkoušet a dosahovat nemožného;
- velcí vedoucí disponují energií z vnějšku a vnitřní silou, které jim pomáhají vidět dopředu i během těžkých období;
- vedoucí jsou schopní činit efektivní rozhodnutí o hodně rychleji než ostatní;
- vedoucí umožňují členům svého týmu růst a vykonávat úkoly bez přerušování;
- vedoucí mají vysokou emocionální inteligenci a posilují důvěru lidí tím, že jim rozumějí a chovají se taktně k jejich emocím a obavám.

Walters (tamtéž) tímto výčtem ukazuje směr a cíle efektivního vedoucího, které by mohly sloužit jako vodítko. V kapitole 3 zabývající se empirií budou vlastnosti vedoucího popsané Waltersem zařazeny do kategorie transformačního vedoucího, který výše zmíněné charakteristiky do velké míry naplňuje.

Komparace stylů vedení lidí a managementu může být chápána jako stereotypická a popisována buď jako pozitivní soubor určitých vlastností, anebo negativní. Oba pojmy jsou nezastupitelné a v rámci organizačního prostředí stejně důležité, a přestože se liší v realizaci daných cílů, jsou prakticky rovnocenné.

## 2.3 Teorie vedení lidí

Problematika zabývající se pojmem vedení lidí sahá na počátek dvacátého století. První výzkumy zkoumaly otázky moci a její centralizace do rukou vůdců. Postupně se oblast zájmu týkající se vedení lidí rozšiřovala a přibližně od třicátých let dvacátého století se začala orientovat na osobnosti vůdců; jejich mimořádné osobnostní vlastnosti či schopnosti a předpoklady, které z nich dělají výjimečné jedince. Tento směr je nazýván jako tzv. teorie rysů a vychází z představy, že vůdci se jimi rodí, nikoliv se jimi stávají (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 14). Tyto teorie však přinesly pouze omezené výsledky, takže odborníci postupně přesunuli svůj zájem od toho, jací vůdci jsou, k tomu, jak se chovají a co dělají, tedy k behaviorálnímu přístupu k vedení lidí. Tento přístup se orientuje na vymezení vlastností vůdce, které si lze postupně osvojovat a rozvíjet. Jedním z hlavních představitelů té doby byl také americký vědec a manažer Barnard, který ve své knize *The Functions of the Executive* (1938) popsal tři funkce vedoucích (Tureckiová, 2004, s. 20):

- 1) Zajišťovat systém komunikace;
- 2) Ovlivňovat lidi k vysokým výkonům;
- 3) Formulovat a definovat záměry organizace.

Přibližně od konce čtyřicátých let minulého století se začíná projevovat snaha postihnout nejen úroveň osvojených vlastností, ale především celkovou připravenost vůdce tyto vlastnosti použít

během plnění úkolů, které vyplývají z jeho pracovní pozice. Vývoj tedy spojuje obě oblasti, teorii rysů i behaviorální teorii vedení lidí tím, že výzkumníci postupem doby identifikovali kompetence, které musí vůdce být schopen dělat a také jaké vnitřní předpoklady má mít, aby dosáhl úspěchu. Avšak přes značné úsilí najít a popsat takový styl vedení lidí, který by byl široce platný ve všech oblastech světa práce, se nepodařilo najít takový, který by tyto podmínky obsahoval.

V této době (na přelomu čtyřicátých a padesátých let minulého století) začaly vznikat participativní teorie. Jejich hlavní představitelé byli Lewin a Likert, kteří vycházeli z předpokladu, že úspěšných lídrem se lze stát na základě osvojení určitého optimálního stylu chování. Základem pro zkoumání stylů chování byly původně výchovné styly; autoritativní, demokratický a liberální. Tyto styly byly adaptovány na styl jednání vedoucího a za optimální styl byl považovaný demokratický styl vedení.

Likert na tomto základu rozpracoval svoji teorii 4S, která se skládá ze čtyř systémů (Tureckiová, 2004 s. 78):

- 1) exploativně autoritativní;
- 2) benevolentně autoritativní;
- 3) konzultativní;
- 4) participativně-skupinový.

Ani tyto teorie nebyly schopny vymezit, jak určit, který styl vedení je nejlepší, a výzkum dále pokračoval v orientaci se nejen na chování vedoucího, ale také na jeho schopnost zaměřovat se na vztahy s lidmi a na výkon.

V roce 1960 byla vytvořena teorie X a Y McGregora v jeho knize *The Human Side of Enterprise* (1960). Vychází z domněnek vedoucích zaměstnanců o tom, jaký vztah k práci mají jejich podřízení. Podle teorie X pro zaměstnance znamená práce jen nutný zdroj obživy a jejich motivace k práci je založena čistě na externích motivátorech. Vedoucí zaměstnanci tyto zaměstnance častěji kontrolují a vědí, že svoji práci budou odvádět lépe, pokud budou stimulováni odměnami a tresty. Teorie Y má zcela opačný pohled. Zaměstnanci, kteří se touto strategií řídí, mají svoji práci rádi a

pracovní činnosti vykonávají dobře zcela přirozeně. Vedoucí zaměstnanci je tedy kontrolují méně a vkládají do nich více důvěry, odpovědnosti a také je častěji chválí (McGrath a Bates, 2015, s 34).

Teorie X a Y v sobě obsahuje dva extrémní pohledy, kdy žádný zaměstnanec ani vedoucí pracovník nespadá zcela ani do jedné teorie.

Vývoj pokračoval dále postupným prosazováním tzv. kontingenčních teorií, jež zdůrazňovaly, že různé podmínky a situace vyžadují také různé přístupy. Počátky těchto teorií jsou spojeny s Fiedlerem, jenž ve své knize *A Theory of Leadership Effectiveness* (1967) vyzdvihoval důležitost propojení preferovaného stylu vůdce se situačními podmínkami. Kontingenční teorie kladou důraz na kontext, ve kterém se vedení lidí uskutečňuje. Nicméně tento kontext je vnímán ze zúženého pohledu, opomíjí např. interkulturní faktory, a navíc je poměrně složitý, protože se snaží přesně definovat styl vedoucího a také míru účasti podřízených na rozhodování (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 21).

Na kontingenční teorie navázala teorie situačního vedení, jež byla zpracována Herseym a Blanchardem v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století. Tato teorie vychází z představy, že v různých situacích a s různými zaměstnanci je důležité k jejich vedení přistupovat odlišně. Teorie využívá čtyř přístupů:

- 1) Koučování;
- 2) Direktivní přístup;
- 3) Podpůrný přístup;
- 4) Delegování.

Teorie situačního vedení byla u oborníků přijata pozitivně nejen z důvodu její všestrannosti, ale také jako nástroj k rozvoji vedoucích zaměstnanců.

Model funkcionální leadership, jenž vypracoval Adair, vychází mj. také z kontingenční teorie. Podle Adaira musí manažer neustále vyvažovat potřeby vlastního úkolu, potřeby každého jednotlivce, a i potřeby celého týmu. Zároveň však Adair uznává, že je důležitá prioritizace potřeb,



kdy v určité chvíli může být nezbytné upřednostnit potřeby jednoho prvku nad ostatní dva (McGrath a Bates, 2015, s 54).

V osmdesátých letech dvacátého století se pozornost obrátila ke zkoumání vedení lidí jako procesu ovlivňování druhých. K zakladatelům patří Burns, jenž ve své knize *Leadership* (1978) odlišil dva styly vedení lidí, a to transakční a transformační. Věnoval se hlavně oborům sociologie a politologie a jeho teorie byla založena na dvou typech chování politických vůdců. Tím vytvořil základní transformační teorii. Teorie byla dále rozpracována Bassem, který na tomto základě vytvořil model tzv. „The Full Range Leadership“ (český překlad kompletní škála vedení lidí). Tento koncept zkoumá vzájemné vztahy mezi vedoucím a těmi, které vede, a zdůrazňuje vedení lidí jako proces, který probíhá mezi vedoucím a jeho následovníky. Teorie popisuje způsob, jak zaměstnance podpořit k tomu, aby jejich cíle byly sladěny s cíli vedoucího i celé organizace.

Na Burnse také navazuje dvojice autorů Bennis a Nanus, kteří na základě rozhovorů s devadesáti vedoucími zaměstnanci definovali čtyři strategie, jež vedoucí zaměstnanci používají v transformačních organizacích (Northouse, 2010, s. 182):

- Strategie 1: vedoucí tvoří jasnou a srozumitelnou vizi své organizace. Tato vize je obvykle jednoduchá, srozumitelná, prospěšná a energizující.
- Strategie 2: vedoucí jsou tzv. sociálními architekty svých organizací. Znamená to, že jsou dle potřeby schopni změnit či upravit organizační kulturu. Komunikují směr, který transformuje normy a hodnoty organizace.
- Strategie 3: vedoucí v organizaci budují důvěru prostřednictvím jasných deklarací svých hodnot a názorů. Důvěra pro ně znamená, že jsou pro ostatní předvídatelní a spolehliví i v momentech nejistoty.
- Strategie 4: vedoucí definuje své vlastní silné a slabé stránky a k témuž vede své následovníky. Sebeúcta vedoucích má vzájemný dopad na jejich následovníky, jež v nich budí pocity sebevědomí a vysokého sebe očekávání. Navíc se tito vedoucí ve velké míře zabývají učením se, což v organizacích tvoří neustálý důraz na učení.

Ve 21. století se rozvíjejí další přístupy, které na koncepci transformačního stylu vedení lidí navazují, např. participativní vedení lidí, autentický leadership či tzv. „servant leadership“, kdy pojem zplnomocnění (angl. empowerment) může být jednou z cest, jak účinně ovlivnit pracovní skupiny a týmy. Větší důraz je také kladen na otázky etiky, tvorby pozitivního rolového modelu vedoucího a respektu. Současné koncepty chápou procesy vedení lidí jakožto procesy komplexní a interaktivní (Winkler, 2010, s. 5). S tím také souvisí nahlížení na prostředí, ve kterém se vedení lidí uskutečňuje, jež je prostředím složitým, dynamickým a nejasným. Oproti tradičním teoriím, které často viděli vedoucího jako člověka, jehož vliv na své následovníky je neoddiskutovatelný, současné přístupy limity vlivu vedoucího akceptují (Winkler, 2010, s. 6).

Myšlenkou participativního leadershipu je přesun úkolů, včetně odpovědnosti s nimi spojené, z vedoucího na jeho následovníky (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 84). Tento druh vedení lidí je založen na sdílení vlivu a společného rozhodování vedoucího a jeho následovníků. Cílem by mělo být poskytnutí určitého práva, svobody a možnosti zvážení různých variant v řešení problémů a v rozhodování (tamtéž).

Autentický leadership vztahuje k tématu vedení lidí mj. etiku. Tato koncepce je definována jako proces, který vychází z pozitivní psychologie a z vysoce rozvinutého organizačního prostředí. Luthans a Avolio (2003, s. 243) uvádí, že jejím výsledkem je vyšší míra sebeuvědomování a seberegulovaného pozitivního chování u vedoucích zaměstnanců i jejich podřízených. Tato koncepce má velmi blízko k teorii transformačního leadershipu.

„Servant leadership“ lze přeložit jako „... *teorie vedení lidí s lidmi a také pro lidi nad rámec samotné organizace.*“ (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 114) Tato koncepce dává rozvoj pracovníků na první místo. Podobně jako autentický leadership i zde je kladen velký důraz na etiku a také na vztah vedoucího a následovníka. Podle Basse (2000, s. 25) se „servant leadership“ překrývá s transformačním pojetím vedení lidí. Rozdílnost však chápe v přístupu k zainteresovaným stranám. Prioritou transformačního pojetí vedení lidí jsou organizační cíle. Oproti tomu prioritou „servant leadership“ je tvorba vhodných podmínek pro lidský rozvoj. Organizačních cílů následně dosahuje prostřednictvím svých podřízených (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 115).

## **2.4 The Full Range Leadership Theory“ (Teorie kompletní škály vedení lidí)**

„The Full Range Leadership Theory“ (dále FRLT) staví na Burnsových stylech vedení a zároveň tuto teorii dále rozpracovává až k jejím emocionálním, symbolickým a hodnotovým aspektům (Jarošová, Pauknerová a Lorencová, 2016, s. 26). Vedení lidí začíná být v osmdesátých letech dvacátého století chápáno jako interaktivní proces. Postupně se rozšiřuje přesvědčení, jež akceptuje vedení lidí s jeho limity a hranicemi vlivu, které na své okolí vedoucí může mít. Důvodem je mj. lidské chování, které je řízeno subjektivní konstrukcí reality, jež je formována minulými zkušenostmi stejně jako současnými očekáváními a vnímáním. Vedení lidí je zde chápáno jako výsledek rozličných interakcí mezi členy určité skupiny, které je jen obtížně předvídatelné a není zasazené do ideálních podmínek zajišťujících, že všechny ideální kvality vedoucích budou správně využity. Je operováno s předpoklady danými a vycházející mj. ze sociální psychologie a behaviorismu.

FRLT je teorií, jež uvádí různé formy chování vedoucího a využívá pro jejich popsání zejména behaviorální přístup. Teorie byla rozpracována Bassem a Avoliem na počátku devadesátých let minulého století. Dlouhou dobu před tím autoři této teorie prozkoumávali dva typy vedení lidí – transformační a transakční přístupy k vedení lidí, které tvoří páteř FRLT.

Během šedesátých, sedmdesátých a osmdesátých let minulého století probíhaly ve výzkumu teorie vedení lidí diskuze týkající se převážně témat jako jsou situační přístupy, vlastnosti a chování vedoucích, jejich moc a vliv na podřízené. Později, zhruba od konce osmdesátých let a začátku let devadesátých se badatelé snažili tato témata reorganizovat a vzájemně propojit. Tak začaly vznikat nové teorie vedení lidí a jednou z nich je i FRLT. Tato teorie se skládá ze tří typologií projevů a přístupů k vedení lidí: transformační, transakční a netransakční, tzv. pasivní, vyhýbající se chování (Bass, 2000, s. 24).

Když Bass zkoumal rozličné teorie vedení lidí, potýkal se s teoriemi zejména z osmdesátých let, které se zaměřovaly hlavně na cíle podřízených, ujasnění rolí a na způsoby, jak vedoucí oceňovali a trestali chování svých podřízených. Po letech výzkumu pak Bass vytvořil společně se svými

kolegy soubor faktorů, které se skládaly z pěti transformačních rysů, dvou transakčních a dvou netransakčních tzv. pasivních, vyhýbajících se rysů. Teorie se zaměřuje na osobnostní atributy vedoucích, jako jsou jejich vlastnosti, kompetence a hodnoty. Bass spojil aspekty tradičních teorií vedení lidí s transformačními a transakčními přístupy.

Teorie byla ověřena v celé řadě výzkumů (srov. např. Amitay, Popper a Lipshitz, 2005; Hetland et al., 2011; Antonakis, Avolio a Sivasubramaniam, 2003). Byla testována v nejrozličnějších prostředích, aby pomohla popsat jevy v podmínkách rozličných organizací. Výzkumy poskytly FRLT empirickou podporu fungující jako měřítko pro transformační a transakční vedení lidí v organizacích v různorodých prostředích.

Historie pojmu transformační vedení lidí se datuje do roku 1973, kdy Downton poprvé použil termín transformační vedoucí ve své knize *Rebel Leadership: Commitment and Charisma in Revolutionary Process*. Později se začaly jeho hlavní myšlenky rozvíjet a v roce 1978 Burns publikoval svoji práci *Leadership* (1978), kde studoval schopnost vedoucích inspirovat zaměstnance, aby pracovali s větší energií, oddaností a pocitem smyslu vlastní práce. Transformační vedení lidí je podle Burnse proces přeměny organizace tím, že tento typ vedení lidí přiměje zaměstnance ke spolupráci, aby společně dosahovali společných vizí (Burns, 1978, s. 233). Od té doby bylo transformační vedení lidí prozkoumáváno do většího detailu a jedním z nejvýznačnějších autorů je právě Bass, který transformační vedení lidí posunul do komplexnějších dimenzí. Podle Muenjohna a Armstronga (2008, s. 4) je Bassův přístup k transformačnímu vedení lidí považován za jednu z několika teorií vedení lidí, která na více než dvacet let přitáhla pozornost mnoha badatelů.

Bass (1985, s. 11) definuje transformační vedení lidí jako proces, v němž se vedoucí snaží zvýšit vnímavost podřízených k tomu, co je správné a důležité, a motivovat je, aby podávali co nejlepší výkon.

Existuje řada znaků, jež transformační vedoucí charakterizuje. Jedním z nich je, že jsou aktéry změny, což je jedna z jejich vůbec nejpodstatnějších vlastností. Mají schopnost tvořit vize a snaží se, aby tyto vize byly předány ostatním, jež je mohou využít a těžit z nich. Transformační vedoucí

jsou proaktivní, zvyšují vnímavost podřízených ke společným zájmům a pomáhají jim dosahovat výjimečných cílů, jak uvádějí Antonakis, Avolio a Sivasubramaniam (2003, s. 278). Transformační vedoucí mají schopnosti zvládat komplexnosti, nejednoznačnosti a nejistoty v pracovním prostředí. Mají moc, ale zároveň jsou citliví k ostatním a snaží se jim poskytovat autonomii.

Bass (1985, s. 29) uvádí, že transformační vedoucí mají charisma a díky tomu poskytují svému okolí vize, vyvolávají hrdost a získávají respekt a důvěru. Zaměřují se na sebepojetí zaměstnanců a jejich smysl sebehodnoty a podporují je k vytváření si takového sebeuvědomění, které je identifikováno se sebepojetím a vizí jejich vedoucího (Bass, 2000, s. 24). Bass toto spojuje s motivací. Zaměstnanci jsou motivováni transformačním vedoucím, aby vložili více úsilí do své práce a spojili tak svoji misi a vizi s těmi, jež má a očekává jejich vedoucí. Každý transformační vedoucí je schopný formulovat soubor klíčových hodnot a projevů chování v pracovním prostředí, jež se shodují s jeho vlastními hodnotami. Dalším důležitým bodem je, že transformační vedoucí se učí během celého života, tedy celoživotní učení je pro ně normou. Proto také nevidí chyby, které učinili, jako neúspěch, ale jako příležitost k učení se (Tichy a Devanna, 1996, s. 9).

Podle FRLT je transformační vedení lidí složeno z pěti faktorů, kterými jsou idealizovaný vliv připsaný, idealizovaný vliv z pohledu chování, inspirující motivace, intelektuální stimulace a individualizovaná úcta. Tyto faktory byly vytvořeny Bassem a jeho kolegy na základě důkladné faktorové analýzy a následovně charakterizovány (Bass, 1985; Bass, 2000; Antonakis, Avolio a Sivasubramaniam, 2003) a tyto faktory jsou níže popsány:

- *Idealizovaný vliv připsaný* odkazuje ke společenskému charismatu vedoucí. Vztahuje se k tomu, jaký má vedoucí respekt a důvěru, jestli je považovaný za sebejistého a vlivného a jestli je viděný jako člověk, který se zaměřuje na vyšší ideály a etiku.
- *Idealizovaný vliv z pohledu chování* souvisí s takovými aktivitami vedoucího, které se soustřeďují na hodnoty a přesvědčení. Chování vedoucího je konzistentní a vyhýbá se užití moci pro osobní účely.

- *Inspirující motivace* odkazuje ke způsobům, kterými vedoucí dodává energii svým podřízeným tím, že se na budoucnost dívá jako na cosi pozitivního, klade motivující cíle, představuje ideální a dosažitelnou vizi. Takovéto způsoby jsou motivující a inspirující pro lidi kolem něho.
- *Intelektuální stimulace* popisuje činnosti vedoucího, které se týkají rozvíjení smyslu pro logiku a analytických schopností jeho podřízených. Vedoucí pomáhá podřízeným myslet kreativně a nacházet řešení pro obtížné problémy. Vedoucí podněcuje v podřízených vědomí důležitosti vlastních myšlenek a představivosti. Podřízení jsou pak podporováni, aby zkoušeli nové přístupy a nebáli se vyjádřit svoje nápady.
- *Individualizovaná úcta* se vztahuje k takovému chování vedoucího, které přispívá ke spokojenosti jeho podřízených tím, že poskytuje rady, koučink a podporu a všímá si individuálních potřeb podřízených. Vedoucí dává neustálou zpětnou vazbu, aby podřízené rozvíjel. Také spojuje individuální potřeby podřízených s misí organizace.

Vedoucí, kteří využívají těchto pěti transformačních faktorů, jsou schopni motivovat podřízené k tomu, aby podávali vysoké výkony a šli za hranice svých vlastních zájmů pro dobro organizace.

Transakční vedení lidí je proces výměny hodnocení za splnění předem daných povinností mezi vedoucím a podřízeným (Antonakis, Avolio a Sivasubramaniam, 2003, s. 282). Obvykle je reprezentováno vedoucím, který nastaví určité cíle a následně sleduje a kontroluje výsledky naplnění daných cílů. Transakční vedoucí jasně definují, komunikují a vysvětlují, jak by měla být práce a její úkoly vykonávány. Následná odměna či trest za úspěšně splněný či nesplněný úkol jsou vedoucím přesně sdělovány. Transakční vedení lidí může motivovat podřízené tím, že jasně působí na jejich vlastní zájmy. Ti mohou usilovat o bonusy, povýšení, status atd., což může být pro ně velice motivující.

Transakční vedení lidí obsahuje dva faktory: podmíněná odměna; a aktivní řízení výjimkou (Bass, 1985; Bass, 2000; Antonakis, Avolio a Sivasubramaniam, 2003):

- *Podmíněná odměna*, jinak také konstruktivní transakce, se týká chování vedoucího, které se zaměřuje na vyjasnění rolí a požadavky daných úkolů. Poskytuje podřízeným hmotné i nehmotné odměny podle toho, jak podřízení splní předem dané povinnosti. Zaměstnanec je následně oceněn (či potrestán) podle svého úsilí a výkonu.
- *Aktivní řízení výjimkou* neboli aktivní korektivní transakce, se vztahuje k aktivní ostražitosti vedoucího, jehož hlavním cílem je, aby zajistil, že všechny normy a standardy jsou splněny. Chování vedoucího obsahuje kontrolování, opravování a zajištění toho, že je práce vykonávána správně. Vedoucí sledují a vyhledávají odchylky od běžných norem.

Tento typ vedení lidí představuje nepřítomnost jakékoliv transakce mezi vedoucím a jeho podřízeným. Vedoucí se vyhýbá činit rozhodnutí, zbavuje se odpovědnosti a nevyužívá své autority. Pasivní, vyhýbající se vedení lidí je považováno za nejméně aktivní a nejvíce neúčinnou formu vedení lidí. Obsahuje dva faktory a těmi jsou: pasivní řízení výjimkou; a tzv. laissez-faire (Bass, 1985; Bass, 2000; Antonakis, Avolio a Sivasubramaniam, 2003):

- *Pasivní řízení výjimkou*, nebo také pasivní korektivní transakce, znamená, že vedoucí se zapojí do situace pouze tehdy, jestliže normy a standardy *nejdou* splněny. Vedoucí následně využívá trestů a dalších opravných kroků na své podřízené. Vedoucí odpovídá pouze za očividné odchylky od přijatelných standardů a zasahuje jen tehdy, jestliže podřízení nedodrželi normy či již udělali chybu.
- *Laissez-faire* odkazuje k takovému chování, kdy se vedoucí vyhýbá činit jakákoliv rozhodnutí, přenechává důležitá rozhodnutí na podřízených a zdráhá se vyjádřit svůj názor na významné či kontroverzní otázky.

Vedoucí obvykle projevují jak transformační, tak transakční i pasivní, vyhýbající se styly vedení lidí podle toho, v jaké situaci se právě ocitnou. Podstatné však je, jak často se určitý druh chování vyskytne a v jaké síle působí na podřízené. Je důležité si také povšimnout, že ani jeden ze stylů vedení se zpravidla nevyskytuje zcela osamoceně. Složitost vztahů mezi vedoucím a podřízenými a rovnováha mezi výše popsány faktory rozhodují o tom, jak bude který styl vedení lidí v dané chvíli účinný (Horwitz et al., 2008, s. 53).

### **3 Empirické šetření**

Objektem mé studie se stalo oddělení v české pobočce nizozemské banky. Zkoumala jsem, jak zaměstnanci daného oddělení posuzovali důležitost učení na pracovišti a zda jejich chápání mohlo být ovlivněno vedoucími zaměstnanci a zda vedoucí zaměstnanci mohli jejich přístup k učení se ovlivnit.

Šetření bylo realizováno metodou kvantitativního šetření formou dvou dotazníků a zároveň prozkoumáním a analýzou interních dokumentů zkoumaného podniku.

#### **3.1 Cíl empirického šetření**

Cílem empirického šetření bylo analyzovat vztah dvou odlišných stylů vedení lidí, transformačního a pasivně vyhýbajícího se, k učení se zaměstnanců na pracovišti prostřednictvím učebního klimatu ve vybraném oddělení mezinárodní banky sídlící v České republice.

V souladu s cílem diplomové práce byly formulovány následující hypotézy:

##### **Hypotéza 1**

H<sub>1</sub> Vnímání možností respondentů rozvíjet své silné stránky závisí na stylu vedení lidí.

##### **Hypotéza 2**

H<sub>2</sub> Hodnocení možností vykonávat svoji práci novým způsobem a podpora inovativních přístupů závisí na stylu vedení lidí.

##### **Hypotéza 3**

H<sub>3</sub> Vnímání možností zadávat podněty ke změnám jsou managementem hodnoceny pozitivně, což závisí na stylu vedení lidí.

##### **Hypotéza 4**

H<sub>4</sub> Sdílení informací na pracovišti závisí na stylu vedení lidí.



## **Hypotéza 5**

H<sub>5</sub> Příležitosti k učení se závisí na stylu vedení lidí.

Výše uvedené hypotézy a splnění cíle byly ověřeny statistickou metodou korelační analýzy. Sběr dat probíhal v podniku ING Bank Česká republika v období od 1. 5. do 31. 5. 2013 prostřednictvím kvantitativního dotazníkového šetření, které proběhlo v online podobě, a zároveň prozkoumáním interních dokumentů zkoumaného podniku.

## **3.2 Metodika empirického šetření**

Objektem případové studie bylo bankovní oddělení velkého mezinárodního podniku ING Bank Česká republika, zabývající se bankovními úvěry pro korporátní zákazníky. Struktura oddělení nebyla příliš rozsáhlá, řídicím zaměstnancem byl ředitel, který byl členem nejvyššího managementu banky a jehož nadřízeným byl generální ředitel podniku. Ředitel oddělení byl nadřízeným zaměstnancem čtyřem vedoucím zaměstnancům, vedoucím týmů. Každý vedoucí týmu řídili jeden tým se třemi až šesti členy.

ING Banka byla pro empirické šetření vybrána z důvodu mého pracovního poměru v tomto podniku. Od roku 2013 jsem zaměstnaná na oddělení lidských zdrojů tohoto podniku. Jsem tedy nedílnou součástí banky a mohu přímo pozorovat, do jaké míry je v bance učení považováno za důležité, jak je strategicky začleněno do fungování podniku, v jakých formách a metodách, a jak k němu přistupují zaměstnanci.

Diplomová práce byla zpracována jako případová studie a mým cílem bylo analyzovat dobrou praxi toho, jak je učení podporováno na pracovišti. Zvolila jsem k tomuto účelu konkrétní bankovní oddělení, které jsem na základě své pracovní zkušenosti považovala v této oblasti v rámci banky za nejlepší.

Prvním z důvodů výběru daného oddělení byly výsledky pravidelných ročních a pololetních hodnocení zaměstnanců, které byly v průměru lepší ve srovnání s ostatními odděleními banky. Každý zaměstnanec byl v rámci hodnotícího procesu dvakrát ročně ohodnocen na škále 1–3

(hodnocení jako ve škole, tj. jedna nejlepší a tři nejhorší). Zaměstnanci vybraného oddělení měli průměr známek 1,5 ve srovnání s celou bankou, kde průměr činil 2,0. Hodnotící proces zaměstnanců spočíval v sebehodnocení, hodnocení nadřízeného a společném rozhovoru, v rámci něhož nadřízený s členem týmu definovali další cíle práce, vzdělávací aktivity a společně se shodli na výstupu hodnotícího posudku.

Druhým z důvodů bylo množství vzdělávacích aktivit jednotlivých zaměstnanců oddělení v období jednoho roku, protože významně převyšoval počet vzdělávacích aktivit ostatních zaměstnanců, a to dvakrát až třikrát.

Konkrétní bankovní oddělení bylo vybráno také proto, že jsem u jeho ředitele ve zvoleném předmětu studie pozorovala vysoký stupeň zájmu o učení ve srovnání s dalšími řediteli. Měl zájem nejen o učení sama sebe, ale i celého svého oddělení. Snažil se svým podřízeným zprostředkovat co nejvíce vzdělávacích příležitostí i za cenu vyčerpání rozpočtu svého oddělení, který nebyl k dispozici pouze na vzdělávání, ale i na další potřeby oddělení. Kromě této snahy také aktivně podporoval sdílení zkušeností mezi svými podřízenými prostřednictvím pravidelných týdenních setkání, v nichž vždy jeden vybraný zaměstnanec shrnul své týdenní výsledky, zhodnotil je a vyvodil závěry, jež napomohly jemu i ostatním členům oddělení řešit podobné činnosti jiným způsobem. Ředitel oddělení také podporoval jednotlivé zaměstnance v tom, aby se stávali dočasnými členy jiného týmu z důvodu přenesení jejich znalostí anebo naopak získání znalostí nových.

Při analyzování pravidelných půlročních a ročních hodnocení zaměstnanců jsem byla překvapena množstvím kurzů a dalších vzdělávacích aktivit, které se v hodnocení zaměstnanců právě tohoto oddělení objevovaly. To bylo hlavním důvodem výběru tohoto oddělení a jeho zaměstnanců jako hlavního objektu této studie.

Dotazníky byly administrovány online formou v květnu 2013, a dostupné zde byly po dobu jednoho měsíce. Výběr vzorku byl učiněn na základě příslušnosti k vybranému oddělení ve zkoumaném podniku. Respondenti byli osloveni prostřednictvím ředitele oddělení a následně

zasláním emailů každému jednotlivému zaměstnanci oddělení. Tento způsob distribuce dotazníku jsem považovala za efektivní vzhledem ke snadné dostupnosti dotazníku pro respondenty.

Konečný vzorek se skládal ze čtrnácti respondentů, z nichž tři respondenti byli vedoucími týmů a devět respondentů členy těchto týmů. Z celkového počtu čtrnácti dotázaných bylo šest mužů a osm žen. Věkové složení účastníků se pohybovalo mezi 24 lety (nejmladší účastník) a 46 lety (nejstarší účastník). Informace o věku respondentů pocházely z interního elektronického personálního systému zkoumané organizace. Nejvyšší dosažené vzdělání u všech respondentů bylo vysokoškolské.

K realizaci kvantitativního šetření byly použity dva strukturované dotazníky. Oba dotazníky byly dostupné pouze v anglickém jazyce, respondentům nebyly přeloženy do češtiny. Úroveň anglického jazyka byla u všech respondentů ohodnocena jazykovou školou James Cook Languages minimálně úrovní C1 (viz Rada Evropy, 2001), což znamená, že respondenti *„rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpoznají implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazují ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.“* (Rada Evropy, 2001, s. 24) Tato jazyková úroveň respondentů mi umožnila distribuovat dotazníky v originálním jazyce. Nedostala jsem žádnou zpětnou vazbu ve formě nepochopení otázek dotazníků.

Dotazníky byly vybrány proto, že nabízely snadnou kvantifikaci dat. Metoda dotazníku může být nevýhodná z toho důvodu, že je méně pružná, protože výzkumník nemá možnost klást respondentovi doplňující otázky. Také formulace otázek nemusí být srozumitelná všem (Ferjenčík, 2000, s. 183). V konečné podobě jsem předložila dotazníky pilotnímu vzorku respondentů (N=4), kteří posuzovali srozumitelnost položek.

### 3.3 Objekt studie

Bankovní odvětví je speciální komerční oblastí, jež je již od svých počátků pod kritickým pohledem. Peníze byly pro lidi vždy citlivým tématem, a právě peníze jsou hlavním artiklem bank.

Navíc i dnes lze pociťovat dopad rozhodnutí vedení lidí bank, který způsobil poslední finanční krizi, jež vyvrcholila v roce 2008.

Oblast financí je komplikovaná a vyžaduje znalosti z mnoha odvětví, jako je matematika, informační technologie, ekonomie, komunikace a další. Zaměstnanci v bankách, obzvláště na středních a vyšších pozicích potřebují těmito znalostmi disponovat na velmi vysoké úrovni a neustále je obnovovat. Navíc se bankovní odvětví vyznačuje velkým množstvím konkurence, což nutí jednotlivé banky se neustále zlepšovat. Předpokládám tedy, že bankovní prostředí se bez ustavičného učení a rozvoje neobejde.

Cílem případové studie bylo zjistit, zda existují příčiny a souvislosti výskytu poměrně vysokého hodnocení zaměstnanců oddělení a poměrně vysokého počtu vzdělávacích aktivit.

### **3.3.1 Cílová skupina**

ING Group je globální finanční instituce, která poskytuje služby v rámci bankovního maloobchodního, přímého, komerčního a investičního. Zkratka „ING“ znamená *Internationale Nederalanden Groep*. V roce 2019 byla ING Group podle časopisu Fortune mezi prvními pěti sty největšími konglomeráty na světě (Fortune, 2019). ING zaměstnává více než devadesát tisíc zaměstnanců ve více než padesáti zemích a obsluhuje přes osmdesát milionů zákazníků (ING Group Annual Report, 2018).

ING Group byla založena v roce 1991 spojením nizozemské bankovní skupiny NMB Postbank Groep a největší nizozemskou pojišťovnou Nationale-Nederalned (ING Group N. V. nečíslováno). Bankovní aktivity ING Group lze rozdělit na dva hlavní proudy: maloobchodní bankovní a korporátní bankovní. Maloobchodní bankovní poskytuje služby jednotlivcům a malým a středním podnikům v Evropě, Asii, Austrálii a Kanadě. Korporátní bankovní se zabývá půjčkami, platbami a řízením hotovosti pro korporace a státní instituce po celém světě (ING Group N. V., nečíslováno).

ING Group započala své aktivity tehdy ještě v Česko-Slovenské federativní republice v roce 1992. V současné době zaměstnává v České republice přes tři sta padesát zaměstnanců a skládá se ze

dvou samostatných dceřiných společností, jako jsou ING Bank a ING Lease (ING Czech Republic, nečíslováno).

ING Bank Česká republika se zaměřuje převážně na korporátní bankovníctví. V roce 2001 ING Bank uvedla na trh svůj první produkt pro jednotlivce a malé podniky. Od té doby banka zvyšuje v této oblasti své portfolio.

### **3.3.2 Učení se a vedení lidí v pozorovaném podniku**

Pozorovaná organizace mi poskytla veškeré interní dokumenty, které jsem si pro svoji studii vyžádala. Měla jsem k dispozici materiály týkající se implementace a pojetí vedení lidí s názvem *Leadership Development at ING* (český překlad Rozvoj vedení lidí v ING, přeloženo autorkou) a také směrnice a další materiály popisující fungování vzdělávacích aktivit a přístupu k učení: *Training Policy* (český překlad Vzdělávací politika, přeloženo autorkou), *Performance Management at ING* (český překlad Řízení výkonnosti zaměstnanců v ING, přeloženo autorkou), a *Adaptation Process at ING* (český překlad Adaptační proces v ING, přeloženo autorkou).

Uvedené názvy dokumentů a opatření v pozorované organizaci byly ponechány ve svém původním významu, jak jsem je našla v dokumentech, které byly všechny psané anglicky.

Pozorovaný podnik měl svůj vlastní program zabývající se vedením lidí, který se nazýval *The Leadership Academy* (český překlad Akademie pro vedoucí zaměstnance, přeloženo autorkou). Program, ve kterém si zaměstnanci zdokonalovali své schopnosti vedení lidí, fungoval pro všechny zaměstnance.

Různorodé vzdělávací a učební programy byly dostupné všem zaměstnancům banky. Celý proces stanovování vzdělávacích potřeb začínal pravidelným pololetním a ročním hodnocením zaměstnanců. V něm se nastavovaly rozvojové cíle a zaměstnanec společně se svým nadřízeným diskutovali o nejlepších způsobech, jak cílů dosáhnout. Na základě toho pak zaměstnanec oddělení lidských zdrojů, manažer učení a rozvoje, společně s jednotlivými manažery oddělení vytvořil vzdělávací programy pro všechny zaměstnance banky.

Pro získání celistvého pohledu na oblast vedení lidí a učení bylo nutné uvést několik příkladů z praxe. Veškeré informace pocházely pouze z interního prostředí a dokumentů pozorované organizace.

Pojmy učení a vzdělávání, které se vyskytovaly v přehledu učení v pozorované organizaci, v textu rozlišuji. Učením míním veškeré aktivity, které mění znalosti a dovednosti učících se jedinců ať se jedná o jejich vlastní iniciativu, či o neuvědomované procesy. Vzděláváním mám na mysli školení, která jsou organizovaná a formalizovaná a odehrávají se na předem připravených místech v pozorované organizaci, či mimo ni.

Podle svých interních materiálů a pozorované praxe v oblasti učení si byl pozorovaný podnik pravděpodobně vědom nutnosti investování do vzdělávání a rozvoje svých zaměstnanců. Byl vytvořen rozsáhlý vzdělávací program, aby se zajistila vysoká úroveň udržování znalostí a dovedností zaměstnanců a jejich motivovanosti. V této podkapitole jsou prezentovány směrnice vzdělávání a rozvoje v pozorované organizaci. V nich je popsán proces stanovování individuálních vzdělávacích potřeb zaměstnanců krok za krokem. Směrnice se zabývaly nejen povinnými školeními, ale také speciálními možnostmi pro rozvoj, které zkoumaná organizace zaměstnancům nabízela.

Odpovědnost za učení zaměstnanců měli na starosti manažer pro učení a rozvoj, liniový manažer nebo vedoucí týmu, člen managementu nebo ředitel oddělení a v neposlední řadě také sám zaměstnanec. Manažer pro učení a rozvoj dohlížel a koordinoval organizaci a implementaci všech vzdělávacích aktivit zaměstnanců. Udržoval a aktualizoval databázi školení a jejich poskytovatelů a ověřoval vystavení účtů a plateb za vzdělávací aktivity vydaných účetním oddělením. Liniový manažer nebo vedoucí týmu předkládali žádosti na školení svých podřízených oddělení lidských zdrojů. Člen managementu nebo ředitel schvalovali vzdělávací plány za svá oddělení. Zaměstnanec si nastavoval svoje vzdělávací a rozvojové cíle ve svém individuálním rozvojovém plánu.

Pozorovaná organizace chápala vzdělávání jako nástroj k podporování obchodních potřeb a své strategie (ING Bank Czech Republic, 2019b, s. 2). Hlavním cílem vzdělávání bylo zajistit, aby zaměstnanci disponovali potřebnými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, aby vykonávali své

úkoly a plnili předem nastavené cíle. Zároveň vzdělávání představovalo podstatný nástroj k motivovanosti zaměstnanců.

Identifikování vzdělávacích potřeb všech zaměstnanců bylo pravděpodobně tím nejdůležitějším prvkem ve stanovování vzdělávacích aktivit. Celý proces začínal během hodnocení zaměstnanců, což byl hlavní nástroj k určování vzdělávacích a rozvojových potřeb ve zkoumané organizaci. Volba vzdělávacího programu byla založena na diskuzi mezi zaměstnancem a jeho manažerem během pravidelných pololetních a ročních hodnotících setkání. Během tohoto procesu nabízelo oddělení lidských zdrojů svoji podporu, aby zajistilo, že vzdělávací programy byly vybrány způsobem, aby co nejlépe pokryly identifikované vzdělávací potřeby. Následně pozorovaný podnik využíval mj. online katalogu interních a externích školení, který byl přístupný všem zaměstnancům.

Jelikož se zkoumaný podnik skládal z řady oddělení, zajišťoval také skupinová školení. Vedoucí oddělení předložil vzdělávací požadavky pro skupiny, které byly založeny na obchodních cílech definovaných pro následující rok. Oddělení lidských zdrojů tyto požadavky analyzovalo a připravilo vzdělávací plány.

V celém procesu fungovalo oddělení lidských zdrojů hlavně v rolích konzultanta, organizátora a administrátora. Komunikovalo s poskytovateli školení, uzavíralo smlouvy, plánovalo jednotlivé aktivity a sdělovalo detaily všem účastníkům školení. Na závěr vyžadovalo zpětnou vazbu jak od účastníků, tak od poskytovatelů školení, která byla předána manažerům a vedoucím, jež ji následně analyzovali a rozhodli, do jaké míry byly vzdělávací aktivity efektivní.

V bance existovalo mimo rozvojových vzdělávacích aktivit také několik povinných školení. První bylo „Induction Training“ (český překlad úvodní školení, přeloženo autorkou), což byl orientační program, který sloužil k urychlení adaptačního procesu nového zaměstnance. Druhým povinným školením byla bezpečnost a ochrana zdraví při práci a požární ochrana, které probíhaly v elektronické podobě. Dalšími povinnými školeními bylo školení řidičů pro zaměstnance s přidělenými pracovními automobily, dále „Compliance Training“ (český překlad školení o bankovních předpisech, přeloženo autorkou) a „Organizational and Informational Risk

Management Training“ (český překlad školení týkající se řízení organizačních a informačních rizik, přeloženo autorkou), jež byla určena všem zaměstnancům.

Pozorovaná organizace poskytovala navíc ještě dvě možnosti dlouhodobějších vzdělávacích příležitostí. První z nich byl příspěvek na univerzitní studia či dlouhodobé kurzy, jestliže zaměstnanec splnil všechna předepsaná kritéria. Druhou možností bylo tzv. krátkodobé přidělení, které bylo součástí talentového programu v pozorovaném podniku. Krátkodobé přidělení existovalo buď ve formě pracovní cesty kratší než tři měsíce anebo v rozmezí tří až dvanácti měsíců. Během krátkodobého přidělení byla zaměstnanci přidělena práce v jedné z poboček ING Group v Evropě, či mimo ni podle potřeb pozorovaného podniku či podle požadavků zaměstnance.

Při pohledu na vzdělávací a rozvojové aktivity nastavené ve směrnicích pozorovaného podniku bylo poměrně zřetelně vidět zaměření spíše na formální a neformální druhy učení. Většina učení, která byla pozorovanou organizací podporována, tedy byla uvedena v jejích interních dokumentech, probíhala mimo pracoviště a rozvíjela pouze určité kompetence zaměstnanců, které byly zvolené zkoumaným podnikem. Přestože byly vzdělávací potřeby diskutovány v rámci dialogu mezi manažerem a podřízeným, byla diskuze na toto téma vedena s ohledem na takové rozvojové příležitosti, kterých se mohl zaměstnanec zúčastnit nejen v rámci formálního a neformálního učení. Prezentované výstupy ze směrnic sice nebraly v potaz další formu učení, jako bylo učení informální, např. mentoring, odborné vedení lidí, kooperace a další, avšak pozorované aktivity v podniku informální učení nejen podporovaly, ale i aktivně vyhledávaly.

Každoročně jednotlivá bankovní oddělení organizovala tzv. „Cross Trainings“, ve kterých krátce představovala svoji vlastní práci ostatním zaměstnancům banky. Mentoring tvořil také důležitou součást učení, kdy mentor, zkušenější zaměstnanec, mentoroval vybraného méně zkušeného zaměstnance. Koučování patřilo k běžným aktivitám, které napomáhaly rozvíjet převážně manažerskou populaci. Dalším příkladem byla měsíční shrnutí knih na vybrané téma, které zaměstnanci dostávali do svých e-mailových schránek. Důraz se také kladl na podporu zaměstnanců, aby se ujali řízení nového projektu či se stali jeho součástí. Hlavní ekonom banky pravidelně informoval zaměstnance o aktuálních makroekonomických tématech. Implementace výše zmíněného individuálního rozvojového plánu dokazovala, že přestože formální a neformální



učení tvořilo podstatnou součást učení v bance, bylo vždy na zaměstnanci samotném a jeho nadřazeném, aby společně hledali rozmanité způsoby rozvoje a zdokonalování práce zaměstnance, které neleží pouze v rovině školeních odehrávajících se mimo pracoviště. Podnik také nabízel široký výběr e-learningových školení prostřednictvím svého interního portálu *ING Learning Centre*, jenž umožňoval zaměstnancům výběr ze stovek školení, jež mohla být prostřednictvím internetu absolvována prakticky odkudkoliv a na kterýchkoliv zařízeních (mobilních či pevných).

Z analýzy jednotlivých směrnic vyplývá, že jedním z nejdůležitějších cílů rozvoje zaměstnanců byla podpora obchodních cílů podniku. Z tohoto důvodu potřebovala pozorovaná organizace kvalifikovanou odbornou sílu, aby zajistila, že dané cíle budou naplněny a tím pomohla vybudovat vysoce výkonný, konkurenceschopný a úspěšný podnik. Avšak z analýzy pozorování rozvojových aktivit přímo v prostředí banky bylo patrné, že dalším neméně důležitým cílem bylo podporovat zaměstnance, aby si svůj rozvoj řídili sami, cítili se za něj zodpovědní a uvědomili si, že nejvíce se naučí prostřednictvím získávání zkušeností a ostatních, aby tak napomohli posílit svůj pracovní výkon a prohloubili své dovednosti.

Chápání důležitosti a rozvoje vedení lidí mělo v pozorované organizaci podle jejích oficiálních interních dokumentů silnou tradici. Závěry z dokumentů podporovaly porozumění, že rozvoj zaměstnanců, aby se stali vedoucími zaměstnanci na vysoké úrovni, byl jednou z jejích nejdůležitějších priorit. Pozorovaná organizace si pravděpodobně uvědomovala nutnost kvalitních vedoucích na každé úrovni organizace k tomu, aby mohla být úspěšnou a udržovala si nejvyšší standardy jak v interním, tak v externím prostředí. Zkoumaná organizace vymezovala v dokumentech vedení lidí jako inspirování druhých, formulování jasné vize a směru, přinášení výsledků a stimulování zaměstnanců k vyšším výkonům. V pozorované organizaci se nedomnívali, že se lidé s kvalitními vedoucími vlastnostmi mohou narodit. Podle všeho věřili v rozvoj svých zaměstnanců, aby se vedoucími mohli postupně stát.

Jak bylo zjištěno z poskytnutých interních materiálů, nespojovala pozorovaná organizace vedení lidí pouze se zaměstnanci na nejvyšších stupních řízení či s několika pečlivě vybranými jedinci. Ve zkoumané organizaci se domnívali, že každý zaměstnanec mohl projevit vedoucí chování.

Organizací byl sestaven seznam s několika příklady vedoucího chování, které nebyly nijak spojené s pozicí zaměstnance v pozorované organizaci, a které mohl projevit každý zaměstnanec:

- Zaměstnanec prokazuje iniciativu způsobem, že vede malý projekt.
- Zaměstnanec nenechává problémy zapadnout.
- Zaměstnanec se nebojí vyjádřit svůj názor, který by nemusel být přijat s nadšením.
- Zaměstnanec motivuje své kolegy a tým.
- Zaměstnanec předkládá radikální řešení klíčového strategického problému.
- Zaměstnanec je schopný spojovat lidi s odlišnými názory a pozadím a rozproudit v nich nadšení pro společný cíl.
- Zaměstnanec se chová jako vzor z hlediska integrity. (ING Bank Czech Republic, 2019a, s. 3)

Pozorovaný podnik měl svůj vlastní program rozvoje v oblasti vedení lidí, kterým byl *The ING Bank Academy* (český překlad Akademie pro vedoucí zaměstnance, přeloženo autorkou). V rámci tohoto programu *The ING Bank Academy* pomáhala zaměstnancům rozvinout jejich osobní a vůdčí dovednosti. *The ING Bank Academy* měla ke každému zaměstnanci jiný přístup podle toho, zda byů zaměstnanec na počátku své kariéry nebo šlo o zkušeného profesionála. Záleželo také na strategičnosti pozice zaměstnance v bance (ING Bank Czech Republic, 2019a, s. 4).

*The ING Bank Academy* vytvářela programy pro vedoucí, ve kterých se zaměřovala na několik rysů:

- Kurzy jsou propojeny s profilem vedení lidí v pozorované organizaci.
- Pozornost je zaměřená na změny v chování účastníků.
- Nastavuje strategie, které přichází ve správný okamžik.
- Snaha, aby vedoucí učili další vedoucí a spolupracovali spolu.
- Zaměření se na přenos znalostí a dovedností zpět na pracoviště.
- Učení se praxí.
- Specifičnost pro pozorovanou organizaci v tom, že využívá případové studie týkající se organizace samotné. (ING Bank Czech Republic, 2019a, s. 4)

*The ING Bank Academy* tvořila vzdělávací aktivity podle konkrétních skupin zaměstnanců a jejich kariérního rozvoje. Např. u zaměstnanců specialistů rozvíjela jejich efektivitu, spolupráci, schopnost předávat expertízu a mít vliv a dopad na organizaci. Další skupinou zaměstnanců mohli být manažeři, kteří byli buď na začátku kariéry, uprostřed ní či se jednalo o nejzkušenější zaměstnance. Kurz pro ně zlepšoval jejich dovednosti vést ostatní a budovat vysoce výkonné týmy. Jednou ze skupin byly také nejvyšší vedoucí pozice, které vedly celé pobočky pozorované organizace a čelily mnoha složitým problémům v oblasti vedení lidí a řízení lidského kapitálu.

Podle výše uvedeného je evidentní, že se pozorovaná organizace zaměřovala převážně na kvality transformačního stylu vedení lidí. Dokazují to např. jednotlivé příklady vedoucího chování, jak je organizace představovala. Jedním z možných důvodů pro směřování k transformačnímu stylu může být i skutečnost, že jestliže chce organizace disponovat kvalitními zaměstnanci, nestačí pouze investovat do jejich osobního rozvoje, ale také hledat způsoby, jak je nejúčinněji vést, čemuž transformační styl vedení lidí výrazně napomáhá.

### **3.4 Analýza a dotazníkové šetření vztahu učení na pracovišti a vedení lidí**

V první a ve druhé kapitole diplomové práce byly popsány základní koncepce, které souvisejí s komplexními pojmy učení a vedení lidí. Byly představeny dvě teorie, které vytvářely základní východiska pro empirické šetření popsané dále. Těmito teoriemi jsou Bartramův rámec učebního klimatu, do jehož dimenzí spadá mj. organizační učení i učení na pracovišti, a dále Bassova „Full Range Leadership Theory“, tedy teorie kompletní škály vedení lidí, která popisuje tři typy vedení lidí.

Rozhodla jsem se aplikovat dvě výše zmíněná teoretická východiska (Bartramův rámec učebního klimatu a Bassovu „Full Range Leadership Theory“) na vybraném vzorku respondentů, protože podobný výzkum nebyl v českém prostředí prozatím uskutečněn. Pomocí získaných dat z vybraného vzorku respondentů a následným využitím kvantitativních analytických metod jsem

se pokusila zjistit, zda existuje vztah mezi typem vedení lidí a jeho vlivem na učení se zaměstnanců na pracovišti.

Z rešerše současné literatury, která se zabývá tématy vedení lidí a učení na pracovišti vyplývá, že spojení obou témat bylo doposud poměrně málo prozkoumáno. Avšak z dostupných studií je zároveň patrné, že z hlediska akademického i profesního zájem o propojení obou témat stále roste (např. Tynjälä, 2008, nebo Brown a Posner, 2001).

### **Dotazník učebního klimatu (angl. Learning Climate Questionnaire)**

Prvním využitým dotazníkem byl dotazník učebního klimatu (angl. Learning Climate Questionnaire, dále LCQ), jenž byl vyvinut kolektivem autorů Bartramem, et al. v roce 1993 na základě Bartramova rámce učebního klimatu (viz subkapitola 1.2 Učební klima, s. 36). LCQ je nástrojem, který detailně prozkoumává učební klima v organizacích. Původní verze obsahuje sedmdesát položek v anglickém jazyce, které tvoří sedm dimenzí. Zvolená dimenze pro tuto studii byla Příležitost k rozvoji (angl. Opportunity to develop) a obsahovala čtyři položky (viz Příloha B). Škála Příležitost k rozvoji byla zvolena z důvodu relevance položek přímo se vztahujících ke konceptu učení na pracovišti, ve kterém zmíněné čtyři položky obsahují individuální, kolektivní i organizační aspekt učení se, v položkách je kladen důraz na pracoviště jakožto zásadní prostor pro učení a zkoumají mj. také různorodé způsoby učení probíhající na pracovišti, což dokazuje přímý vztah mezi touto dimenzí učebního klimatu a učním na pracovišti.

### **Vícefaktorový dotazník vedení lidí (angl. The Multifactor Leadership Questionnaire)**

Druhým dotazníkem využitým v šetření byl vícefaktorový dotazník vedení lidí (angl. The Multifactor Leadership Questionnaire, dále MLQ), jenž byl vytvořen na základě teorie kompletní škály vedení lidí (viz Kapitola 2.4 „The Full Range Leadership Theory“, s. 52). Od svého prvního uvedení byl již několikrát revidován. Současná verze (Formulář 5x) byla vyvinuta na základě výsledků předchozích studií, ve kterých se využívaly dřívější verze MLQ, jak uvádějí Antonakis, Avolio a Sivasubramaniam (2003, s. 265). MLQ je široce využívaným dotazníkem jak ve vědeckých výzkumech, tak i v praxi a jeho validita i reliabilita byla mnohokrát potvrzena (Amitay, Popper a Lipshitz, 2005, s. 60).

Verze dotazníku MLQ Formulář 5x byla původně vyvinuta v anglickém jazyce a obsahuje 45 položek. Nicméně pro šetření bylo využito položek dvacet. Deset položek, které se vztahovaly k transformačnímu stylu vedení lidí, a deset položek, které se vztahovaly k pasivnímu, vyhýbajícimu se stylu vedení lidí (viz Příloha A). Všechny položky zůstaly ve své anglické podobě. Originální verze dotazníku MLQ Formulář 5x byla detailně popsána v Avolio, Bass a Jung (1999). Pro účely studie byly z původního dotazníku vybrány pouze položky zaměřující se na kontrastní styly vedení lidí z toho důvodu, aby bylo lépe rozlišeno mezi tím, jak je každý styl vedení lidí respondenty vnímán. Proto je transformační styl vedení lidí pro účely této studie identifikován jako pozitivní styl vedení lidí, který silně kontrastuje s pasivně, vyhýbajícím se stylem vedení lidí, jenž je zde identifikován jako negativní styl vedení lidí.

V rámci tohoto empirického šetření byly explicitně použity Bassovy formulace jednotlivých otázek.

V tabulkách 7 a 8 (viz níže) jsou uvedena průměrná hodnocení položek respondenty a směrodatné odchylky jednotlivých položek podle toho, zda byly položky upraveného dotazníku MLQ zaměřené na pasivního, vyhýbajícího se vedoucího, anebo na transformačního vedoucího.

Tabulka 7, jež uvádí položky zaměřené na pasivního, vyhýbajícího se vedoucího, mj. zobrazuje, že respondenti v průměru nejvíce souhlasili s výrokem *The person I am rating concentrates his/her full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures* (osoba, kterou hodnotím, se plně soustředí na řešení chyb, stížností a selhání, vlastní překlad autorky). Naopak s výroky *The person I am rating waits for things to go wrong before taking action* (osoba kterou hodnotím, nejprve vyčkává, až se něco pokazí, a pak teprve začne jednat, vlastní překlad autorky) a *The person I am rating avoids making decisions* (osoba, kterou hodnotím, se vyhýbá rozhodování, vlastní překlad autorky) souhlasili respondenti v průměru nejméně.

Z tabulky 8, jež uvádí položky zaměřené na transformačního vedoucího je patrné, že respondenti nejvíce souhlasili s výrokem *The person I am rating leads a group that is effective* (osoba, kterou hodnotím, vede tým, který je efektivní, vlastní překlad autorky). Nejméně v průměru souhlasili

s výrokem *The person I am rating helps me develop my strengths* (osoba, kterou hodnotím, mi pomáhá rozvíjet mé silné stránky, vlastní překlad autorky).

Uvedené směrodatné odchylky v tabulkách 7 a 8 poskytují informace o tom, že respondenti hodnotili své vedoucí vcelku podobně. Rozptyl směrodatných odchylek v tabulce 7 je v rozmezí 0,6–1,1 a v tabulce 8 0,5–1,2.

**Tabulka 7: Položky pasivní, vyhýbající se vedoucí (vlevo) Tabulka 8: Položky transformační vedoucí (vpravo)**

Položky upraveného dotazníku MLQ	Průměrné hodnocení všech respondentů na škále 0-4	Směrodatná odchylka
THE PERSON I AM RATING... Fails to interfere until problems become serious.	1.3	1.1
THE PERSON I AM RATING... Avoids getting involved when important issues arise.	0.6	0.9
THE PERSON I AM RATING... Is absent when needed	0.9	0.8
THE PERSON I AM RATING... Waits for things to go wrong before taking action.	0.4	0.6
THE PERSON I AM RATING... Shows that he/she is a firm believer in 'if it ain't broke, don't fix it'.	1.1	1.0
THE PERSON I AM RATING... Demonstrates that problems must become chronic before taking action.	0.5	0.9
THE PERSON I AM RATING... Concentrates his/her full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures.	2.5	1.1
THE PERSON I AM RATING... Directs my attention toward failures to meet standards.	2.1	1.1
THE PERSON I AM RATING... Delays responding to urgent questions.	0.9	1.1
THE PERSON I AM RATING... Avoids making decisions.	0.6	0.6

Položky upraveného dotazníku MLQ	Průměrné hodnocení všech respondentů na škále 0-4	Směrodatná odchylka
THE PERSON I AM RATING... Treats me as an individual rather than just as a member of a group.	2.9	1.2
THE PERSON I AM RATING... Instills pride in me for being associated with him/her.	2.1	0.9
THE PERSON I AM RATING... Helps me to develop my strengths.	2.6	0.5
THE PERSON I AM RATING... Increases my willingness to try harder.	2.4	0.8
THE PERSON I AM RATING... Acts in ways that builds my respect.	2.6	0.8
THE PERSON I AM RATING... Gets me to do more than I expected to do.	1.8	0.8
THE PERSON I AM RATING... Is effective in meeting my job-related needs.	2.7	0.6
THE PERSON I AM RATING... Talks about their most important values and beliefs.	1.7	0.9
THE PERSON I AM RATING... Leads a group that is effective.	3.1	0.6
THE PERSON I AM RATING... Spends time teaching and coaching.	2.0	0.9

Zdroj: Vlastní zpracování

Zkoumání se soustředilo na zjištění dvou zcela odlišných stylů vedení lidí a také ohodnocení učebního klimatu na pracovišti respondenty. Dotazníky byly vyplněny všemi oslovenými zaměstnanci vybraného oddělení zkoumaného podniku. Dotazníky byly administrovány prostřednictvím webového formuláře. Respondenti své odpovědi vyplňovali přímo do online formy dotazníků. Po vyplnění dotazníků byla data automaticky převedena do tabulkového editoru, odkud mohla být jednoduše uložena do excelového formátu (tzv. .xls). Tento způsob administrace umožnil snadno zajistit anonymitu respondentů, která byla zkoumanou organizací vyžadována. Nevýhodou online formy výzkumu byla ztráta kontaktu výzkumníka s jeho respondenty a nemožnost respondentů doptat se výzkumníka při nejasnostech. I přesto jsem se rozhodla pro tuto formu administrace kvůli efektivnosti sběru dat a snadné přístupnosti pro respondenty.

Toto výzkumné šetření není pochopitelně reprezentativní ve vztahu ke všem zaměstnancům v bankovním sektoru v České republice. Jedná se o výzkumnou sondu, která spolu s popisem a analýzou interních dokumentů zkoumané organizace podle mého soudu přináší poměrně zajímavé informace o možném vlivu konkrétního typu vedení lidí na učení se zaměstnanců ve vybrané zkoumané organizaci.

### **3.4.1 Výsledky**

Dotazníkové šetření bylo uskutečněno ve vybraném oddělení zkoumané organizace. Celkem bylo získáno dvacet osm vyplněných dotazníků (čtrnáct dotazníků zaměřených na téma styly vedení lidí a čtrnáct dotazníků zaměřených na téma učení se na pracovišti). Získaná data byla čistě kvantitativní povahy a z toho důvodu jsem využila kvantitativní metody analýzy dat. K vyhodnocení získaných dat bylo nejprve použito třídění prvního řádu a následně korelační analýza. Pro analýzy dat jsem použila MS Excel Office 360, modul Analytické nástroje.

### **TŘÍDĚNÍ PRVNÍHO ŘÁDU**

#### **Čtyři vybrané položky dotazníku LCQ**

Osm respondentů ohodnotilo čtyři položky dotazníku týkající se úrovně učení na pracovišti v rámci 5–8 bodů, což znamená hodnocení na *střední* úrovni (viz tabulka 11 níže). Šest respondentů ohodnotilo tyto čtyři položky nad 9 bodů, což znamená hodnocení na *vysoké* úrovni výsledků.

**Tabulka 11: Výsledky vybraných položek dotazníku LCQ**

ID Respondent	Celkový počet bodů	Skóre
1	7	Střední
2	8	Střední
3	5	Střední
4	6	Střední
5	7	Střední
6	8	Střední
7	11	Vysoké
8	9	Vysoké
9	10	Vysoké
10	9	Vysoké
11	8	Střední
12	12	Vysoké
13	9	Střední
14	12	Vysoké

Zdroj: Vlastní zpracování

Z výsledků dotazníků je tedy možné usuzovat, že respondenti ohodnotili podmínky učení se na pracovišti jako poměrně dobré.

### **Upravený dotazník MLQ**

Respondenti z vybraného oddělení zkoumané organizace ohodnotili v rámci dvaceti otázek styl vedení lidí svých nadřízených v poskytnutých dotaznících. Každá položka dotazníku byla respondenty ohodnocena na pětibodové Likertově škále od 0 (vůbec nikdy) do 4 (velmi často, ne-li vždy). Následně byla provedena analýza prvního řádu, v níž byly jednotlivé položky sečteny podle toho, zda náležely k položkám zaměřeným na pasivně, vyhýbající se styl vedení lidí nebo na transformační styl vedení lidí.

Výsledky hodnocení deseti položek týkající se pasivního, vyhýbajícího se stylu vedení lidí byly na *nízké* úrovni, což znamená, že všichni respondenti hodnotili v celkovém výsledku v rámci 0–14 bodů (viz tabulka 9 níže). Podle respondentů se tedy chování popsané v jednotlivých položkách dotazníků vyskytuje u jejich nadřízených pouze zřídka.



**Tabulka 9: Výsledky položek k pasivnímu, vyhýbajícímu se stylu vedení lidí**

ID Respondent	Celkový počet bodů	Skóre
1	10	Nízké
2	11	Nízké
3	11	Nízké
4	9	Nízké
5	11	Nízké
6	13	Nízké
7	13	Nízké
8	8	Nízké
9	12	Nízké
10	10	Nízké
11	9	Nízké
12	10	Nízké
13	12	Nízké
14	11	Nízké

Zdroj: Vlastní zpracování

Výsledky hodnocení deseti položek týkající se transformačního stylu vedení lidí již nejevily takovou shodu jako v případě pasivního, vyhýbajícího se stylu vedení lidí, avšak naznačovaly určitý směr; deset respondentů ohodnotilo transformační styl vedení lidí svých nadřízených v rámci 15–26 bodů, což znamená hodnocení na *střední* úrovni (viz tabulka 10 níže). Podle respondentů se chování popsané v jednotlivých položkách dotazníků vyskytuje u jejich nadřízených někdy. Čtyři respondenti ohodnotili transformační styl vedení lidí svých nadřízených nad 27 bodů, což znamená hodnocení na *vysoké* úrovni, jenž ukazuje na skutečnost, že takové chování se u nadřízených vyskytuje velmi často.

**Tabulka 10: Výsledky položek k transformačnímu stylu vedení lidí**

ID Respondent	Celkový počet bodů	Skóre
1	23	Střední
2	22	Střední
3	15	Střední
4	16	Střední
5	20	Střední
6	20	Střední
7	30	Vysoké
8	28	Vysoké
9	27	Vysoké
10	25	Střední
11	26	Střední
12	24	Střední
13	29	Vysoké
14	23	Střední

Zdroj: Vlastní zpracování

Z výsledků dotazníků je tedy možné usuzovat, že respondenti ohodnotili styl vedení lidí svých nadřízených mnohem spíše jako transformační než jako pasivně, vyhýbající se.

## KORELAČNÍ ANALÝZA

Všechny hypotézy byly ověřeny korelací jednotlivých položek upraveného dotazníku MLQ, který zkoumá dva odlišné styly vedení lidí s vybranými položkami z dotazníku LCQ, jež se zabývají tématem blízkému k učení na pracovišti.

Data z obou dotazníků byla pro účely korelační analýzy zpracována následovně. Pro upravený dotazník MLQ byl vytvořen ukazatel, jehož hodnota vyjadřuje celkové mínění hodnotitele o jeho nadřízeném. Čím vyšší hodnota, tím více je vedoucí považován respondenty za transformačního vedoucího. Čím nižší hodnota, tím více je nadřízený hodnocen respondenty jako pasivní, vyhýbající se typ vedoucího. Ukazatel byl získán tak, že byly sečteny udělené body, kdy výroky popisující transformačního vedoucího mají pozitivní hodnotu a výroky popisující pasivního, vyhýbajícího se vedoucího mají negativní hodnotu.

Pro vybrané položky z dotazníku LCQ byl také vytvořen celkový ukazatel. Sečteny byly hodnoty za jednoho každého respondenta. Čím vyšší hodnoty byly vypočteny, tím jsou podmínky pro učení se na pracovišti hodnoceny příznivěji.

Tabulka 12 níže poskytuje informace o celkovém mínění respondentů o svých nadřízených. Výsledky v tabulce prokazují, že všichni respondenti považují své nadřízené spíše jako transformační vedoucí než jako pasivní, vyhýbající se vedoucí

**Tabulka 12: Celkové mínění respondentů o svých nadřízených**

ID Respondent	MLQ celkem
1	13
2	11
3	4
4	7
5	9
6	5
7	17
8	20
9	15
10	15
11	19
12	17
13	17
14	12

Zdroj: Vlastní zpracování

### 3.4.2 Ověření stanovených hypotéz

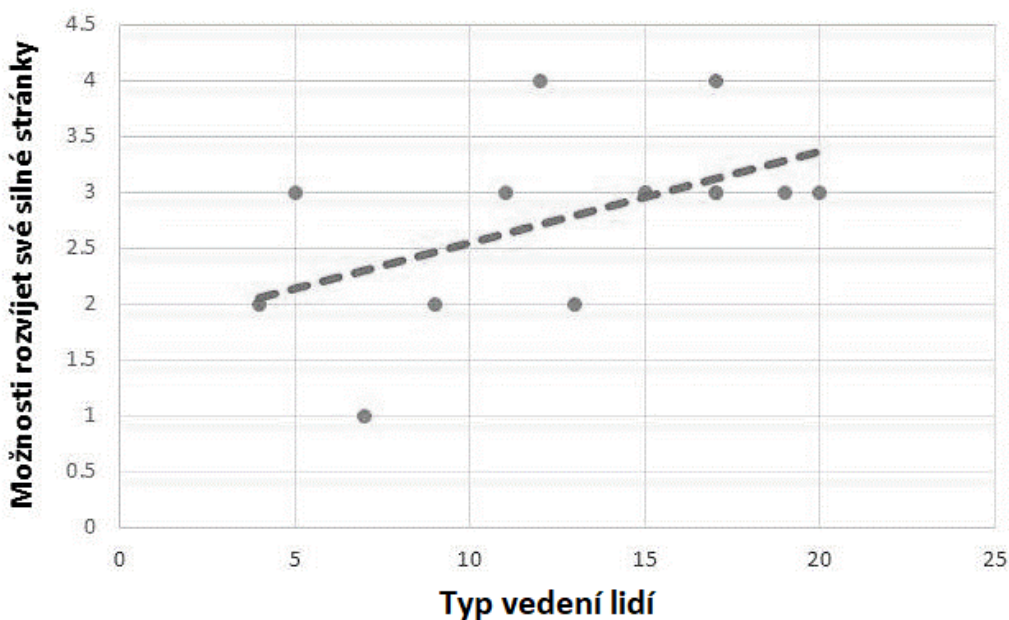
Tato podkapitola obsahuje ověření stanovených hypotéz na základě výsledků z dotazníkového šetření. Pro všechny hypotézy byla zvolena metoda korelační analýzy z toho důvodu, aby byla znázorněna statistická závislost, popř. nezávislost kvantitativních proměnných (Hendl, 2009, s. 286). Ke korelační analýze byl s ohledem na charakteristiku dat a pro určení míry síly vztahu mezi proměnnými použit Pearsonův korelační koeficient. Pro samotnou korelační analýzu není na rozdíl od norem tak důležitá reprezentativnost, ale porovnání vysokých hladin. Porovnání korelací položek jsou uvedena v následujících odstavcích.

## HYPOTÉZA 1

Hypotéza č. 1 byla stanovena následovně:

H<sub>1</sub> Vnímání možností respondentů rozvíjet své silné stránky závisí na stylu vedení lidí.

Graf 1: Hypotéza č. 1



Zdroj: Vlastní zpracování

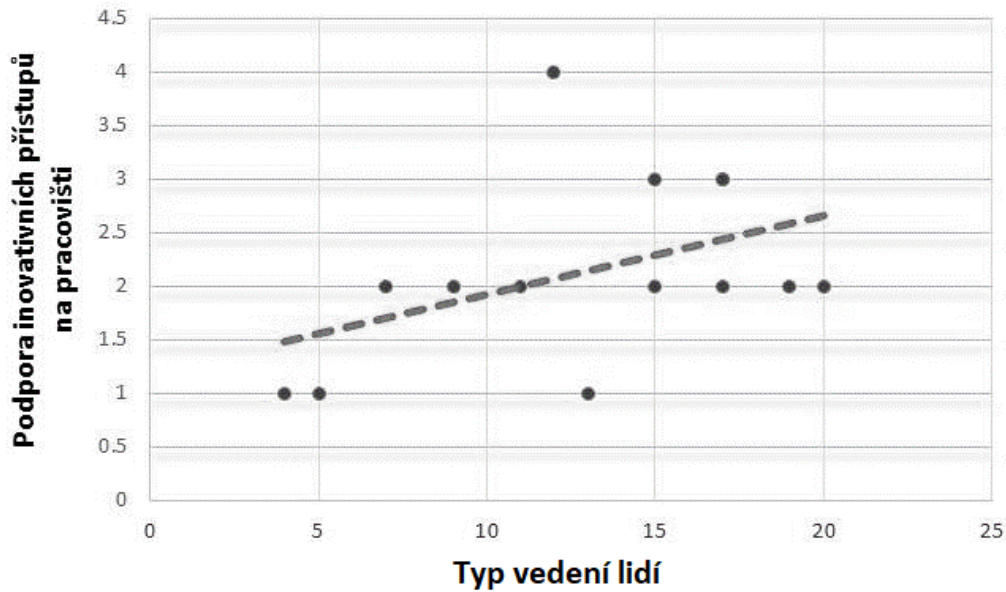
Výsledek je významný na 5% hladině významnosti. Pearsonův korelační koeficient činí **0,52**. Hodnoty větší než 0,3 ukazují na středně silnou korelaci (Reichel, 2009, s. 161). Z hodnocení respondentů je tedy patrná středně silná závislost mezi tím, jak respondenti vnímají možnosti pro rozvoj jejich silných stránek a transformačním stylem vedení lidí.

## HYPOTÉZA 2

Hypotéza č. 2 byla stanovena následovně:

H<sub>2</sub> Hodnocení možností vykonávat svoji práci novým způsobem a podpora inovativních přístupů závisí na stylu vedení lidí.

**Graf 2: Hypotéza č. 2**



Zdroj: Vlastní zpracování

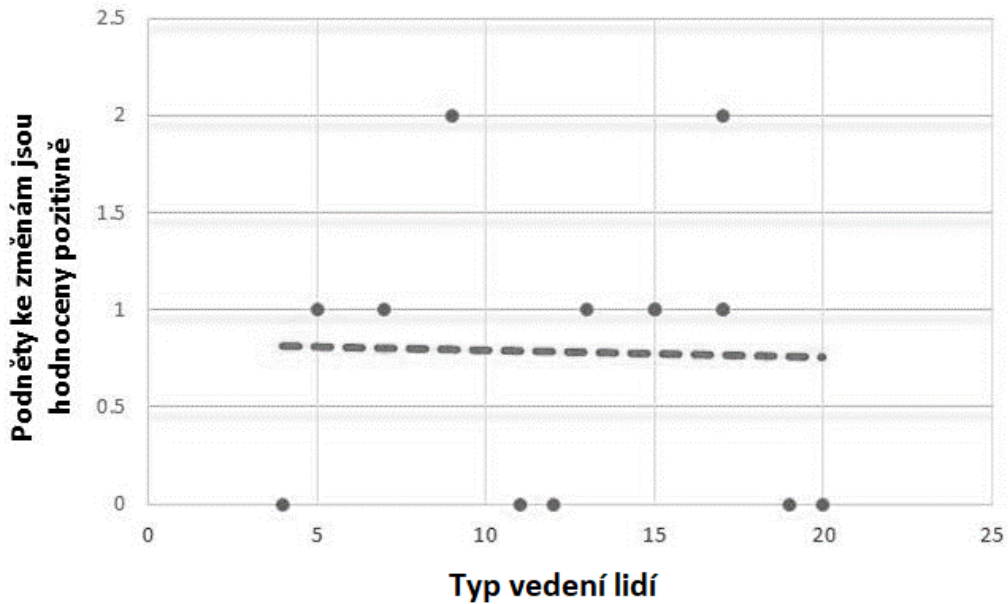
Výsledek je významný na 10% hladině významnosti. Pearsonův korelační koeficient činí **0,44**. Hodnoty větší než 0,3 ukazují na středně silnou korelaci (Reichel, 2009, s. 161). Z hodnocení respondentů je tedy patrná středně silná závislost mezi tím, jak respondenti hodnotí možnost vykonávat svoji práci novým způsobem a transformačním stylem vedení lidí.

### **HYPOTÉZA 3**

Hypotéza č. 3 byla stanovena následovně:

H<sub>3</sub> Vnímání možností zadávat podněty ke změnám jsou managementem hodnoceny pozitivně, což závisí na stylu vedení lidí.

**Graf 3: Hypotéza č. 3**



Zdroj: Vlastní zpracování

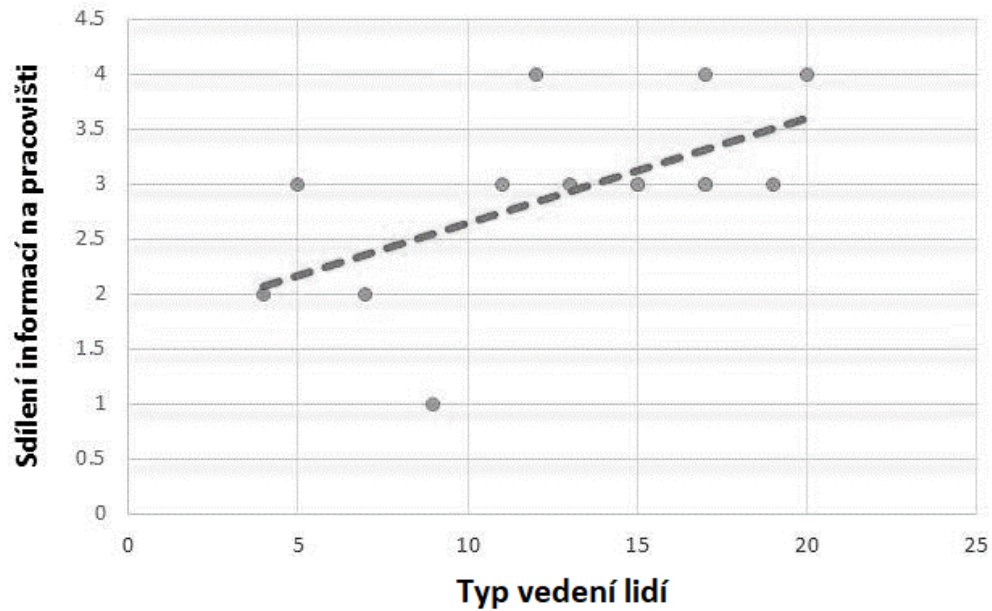
Pearsonův korelační koeficient činí **-0,03**. Hodnoty nižší než 0,3 ukazují na velmi nízkou korelaci (Reichel, 2009, s. 161). Z hodnocení respondentů je tedy patrná velmi slabá závislost mezi tím, jak respondenti vnímají situace, kdy management pozitivně hodnotí podněty zaměstnanců ke změnám a transformačním stylem vedení lidí.

#### **HYPOTÉZA 4**

Hypotéza č. 4 byla stanovena následovně:

H<sub>4</sub> Sdílení informací na pracovišti závisí na stylu vedení lidí.

**Graf 4: Hypotéza č. 4**



Zdroj: Vlastní zpracování

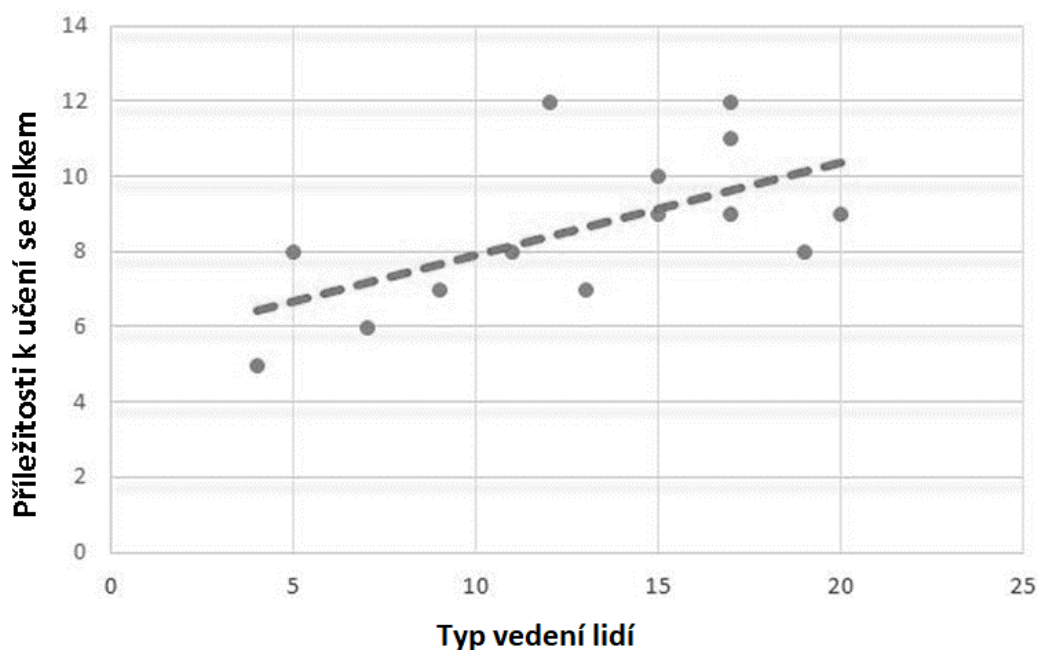
Výsledek je významný na 1,25% hladině významnosti. Pearsonův korelační koeficient činí **0,59**. Hodnoty větší než 0,3 ukazují na středně vysokou korelaci (Reichel, 2009, s. 161). Z hodnocení respondentů je tedy patrná středně silná závislost mezi sdílením informací na pracovišti a transformačním stylem vedení lidí.

## **HYPOTÉZA 5**

Hypotéza č. 5 byla stanovena následovně:

H<sub>5</sub> Příležitosti k učení se závisí na stylu vedení lidí.

**Graf 5: Hypotéza č. 5**



Zdroj: Vlastní zpracování

Výsledek je významný na 1,25% hladině významnosti. Pearsonův korelační koeficient činí **0,6**. Hodnoty větší než 0,6 ukazují na velmi silnou korelaci (Reichel, 2009, s. 161). Z hodnocení respondentů je tedy patrná velmi silná závislost mezi příležitostmi pro učení se a transformačním stylem vedení lidí.

### **3.5 Interpretace výsledků**

Výsledky empirického šetření poskytly důkazy k souvislosti mezi dvěma zkoumanými oblastmi, a to typem vedení lidí na jedné straně a na straně druhé učením na pracovišti, jenž je podporováno vybranými částmi z jedné zvolené dimenze učebního klimatu. Výsledky korelační analýzy odhalily několik zajímavých zjištění, z nichž ne všechny byly v souladu s představenými hypotézami.

Hypotéza č. 1 *Vnímání možností respondentů rozvíjet své silné stránky závisí na stylu vedení lidí* byla korelační analýzou potvrzena a panuje zde středně silná závislost mezi tím, jak respondenti vnímali možnosti pro rozvoj jejich silných stránek a transformačním stylem vedení lidí.



Shodně s tímto zjištěním byla potvrzena i hypotéza č. 2 *Hodnocení možností vykonávat svoji práci novým způsobem a podpora inovativních přístupů závisí na stylu vedení lidí*, v níž je patrná středně silná závislost mezi tím, jak respondenti hodnotili možnost vykonávat svoji práci novým způsobem a transformačním stylem vedení lidí.

Naopak z šetření vyplývá, že pocit otevřenosti k novým nápadům zaměstnanců nezáleží na stylu vedení, ale je ovlivňován odlišným aspektem. Znamená to, že výsledek hypotézy č. 3 *Vnímání možností zadávat podněty ke změnám jsou managementem hodnoceny pozitivně, což závisí na stylu vedení lidí* by měl být správně takový, že *Vnímání možností zadávat podněty ke změnám jsou managementem hodnoceny pozitivně, **nezávisí** na stylu vedení lidí*. Hypotéza č. 3 potvrzena nebyla.

Hypotéza č. 4 *Sdílení informací na pracovišti závisí na stylu vedení lidí* však potvrzena byla a je doložena středně silnou závislostí mezi sdílením informací na pracovišti a transformačním stylem vedení lidí.

Posledním ze zjištění korelační analýzy bylo potvrzení hypotézy č. 5 *Příležitosti k učení se závisí na stylu vedení lidí*. Transformační vedení lidí je silně propojené s celou dimenzí učebního klimatu *příležitost k učení se*. Toto propojení naznačuje, že mohou existovat široké možnosti kreativity a pozitivního přístupu ke změně mezi respondenty šetření. Také z výsledků vyplývá, že práce pod transformačním vedoucím vede zaměstnance k jejich zlepšování se a učení.

Cílem empirického šetření bylo analyzovat vztah dvou odlišných stylů vedení lidí, transformačního a pasivně vyhýbajícího se, k učení se zaměstnanců na pracovišti prostřednictvím učebního klimatu. Z výsledků šetření je usuzováno, že transformační vedení lidí může mít pozitivní vztah k učení se zaměstnanců. Propojení mezi transformačním vedením lidí a příležitostí k učení se, které šetření do velké míry potvrdilo, je v souladu se zjištěními z jiných výzkumů, které hledaly vztah mezi těmito dvěma dimenzemi (např. Jung, Chow a Wu, 2003).

### 3.6 Diskuze

Uvedené výsledky jsou v souladu s vybranými výzkumy, které se věnovaly podobnému tématu jako tato studie. Během rešerše literatury zabývající se vztahem mezi vedením lidí a učením jsem si povšimla, že toto téma v minulosti příliš zkoumáno nebylo. Jak zmiňují Amitay, Popper a Lipshitz (2005, s. 164), většina současných diskuzí se zaměřuje na roli vedení lidí ve vztahu ke tvorbě atmosféry otevřenosti a psychologického bezpečí, které je považováno za důležitý prvek podpory učení na pracovišti, avšak existuje pouze málo výzkumů relevantních pro téma této diplomové práce.

Nalezla jsem dvě studie, které považuji, co se tématu týče, za nejvýznamnější. První z nich byla provedena třemi izraelskými výzkumníky Amitayem, Popperem a Lipshitzem (2005). Jejich výzkum popisuje účinek vedení lidí na organizační učení. Zkoumali čtyřicet čtyři klinik v Izraeli. Využili dotazníku „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ), který byl vytvořen Bassem a během let byl několikrát validován a nalezen reliabilním. MLQ měří devět faktorů vedoucího chování podle „The Full Range Leadership Theory“ (viz kapitola 2.4 „The Full Range Leadership Theory“, s. 52). Autoři výzkumu však využili pouze šest z těchto devíti faktorů; transformační a transakční faktory. Výsledky ukázaly, že transformační vedoucí měli značný vliv na rozvoj organizačního učení. Dále autoři prokázali, že vliv určitého chování vedoucích ovlivňuje organizační učení. Závěry tohoto výzkumu také podporují potřebu otevřeného a bezpečného prostředí organizací, protože významně napomáhá učení.

Druhý výzkum byl proveden norskými výzkumníky Hetlandovou, Skogstadem, Hetlandem a Mikkelsenem (2011). Ve své studii se zaměřili na dva odlišné styly vedení lidí – transformační a pasivní, vyhýbající se (viz kapitola 2.4 „The Full Range Leadership Theory“, s. 52) – a na to, jaký mají vztah k učebnímu klimatu v organizacích (viz kapitola 1.2 Učební klima, s. 36). Využili vzorek 1 061 zaměstnanců z jedné norské organizace. Také použili dotazník MLQ a navíc ještě Bartramův rámec učebního klimatu (Bartram et al., 1993). Tento teoretický rámec předkládá několik dimenzí, které utvářejí učební klima v organizacích. Jedním z výsledků výzkumu bylo, že transformační styl vedení lidí má vysoce pozitivní vliv na většinu dimenzí učebního klimatu.

Pro budoucí výzkum bych doporučila zvýšení vzorku respondentů. Budoucí výzkumy by také mohly rozšířit svůj záměr mezi celý finanční sektor, popřípadě i mezi další sektory.

Z metodologických a teoretických důvod bylo z empirického šetření vyjmuto transakční vedení lidí (viz Kapitola 3.4 Analýza a dotazníkové šetření vztahu učení na pracovišti a vedení lidí, s. 64). Šetření se zaměřovalo na dva kontrastní styly vedení lidí, což mělo za důsledek, že výsledky prokázaly spíše rozdíly mezi pozitivním a negativním vedením lidí než mezi transformačním a pasivním, vyhýbajícím se vedením lidí.

Počet respondentů, který byl využit pro tuto případovou studii, byl velmi nízký a není tedy možné výsledky šetření považovat za validní ani reliabilní. Na základě podobných výzkumů však může naznačit směr, kam by se mohl ubírat výzkum vedený s vyšším počtem respondentů. S tím souvisí i výběr respondentů zaměřený pouze na jedno oddělení zkoumaného podniku. Jiné výsledky by bylo možné získat v případě, že by šetření bylo rozšířeno na celou banku a získala by se tak data od všech zaměstnanců.

Jedním z omezení by také mohl být zvolená metoda dotazníkového šetření. Jak bylo zmíněno výše, tato metoda může být nevýhodná z toho důvodu, že je méně pružná, protože výzkumník nemá možnost klást respondentovi doplňující otázky. Také formulace otázek nemusí být srozumitelná všem. Pro další výzkum by bylo vhodné navíc využít strukturovaných či polostrukturovaných rozhovorů s respondenty.

## 4 Závěr

Podle studie založené na datech od více než padesáti milionů respondentů je jednou z hlavních priorit roku 2020 pro oblast řízení lidských zdrojů vytváření společného způsobu uvažování a důrazu na neustálé učení a rozvoj zaměstnanců (Suzuno, 2020, nečíslováno). Je zřejmé, že pro adaptaci na změny, jako jsou digitalizace a automatizace, je nepřetržité učení se zaměstnanců novým dovednostem základní potřebou současných organizací. Jednou z možností zkoumanou v této diplomové práci je vliv a podpora zaměstnanců k získávání nových znalostí a dovedností jejich vedoucími zaměstnanci.

Předešlé kapitoly popsaly v širokém kontextu teoretické rámce, ze kterých tato diplomová práce vycházela. Poukázala mj. na skutečnost, že učení je pro organizace v tomto rychle se měnícím světě naprosto zásadním faktorem úspěchu. Byly charakterizované koncepty související s procesem učení na pracovišti, protože důkladným porozuměním těmto pojmům lze zachytit důležitost tématu učení na pracovišti. Jednotlivé koncepty byly popsány způsobem, který řadil pojmy od obecných po specifitější a jež byly propojeny s dalšími vzájemnými aspekty, kterými byly např. učení se jednotlivce, učící se organizace, včetně vývoje pojetí učení na pracovišti v kontextu celoživotního učení. Souvislosti učení na pracovišti jsou velmi široké, proto nebylo možné o učení na pracovišti uvažovat jen jako o sumě jednotlivých jeho pojmů. Vznikla snaha o komplexní obraz učení na pracovišti propojený s celým svým kontextem.

Učení na pracovišti nabízí mnohé jak organizacím, tak zaměstnancům. Nicméně jedním z výsledků této diplomové práce je i potvrzení, že kvalita procesu učení závisí na tom, jak jej organizace podporují, a jak pro učení zajišťují vhodné podmínky. Jestliže k němu mají zaměstnanci přístup a vhodné vedení lidí, jejich učení je neustále posilováno. To však vyžaduje důkladnou přípravu vedoucích a manažerů. Ti by ideálně měli rozumět účelům učení, jeho procesům a výsledkům.

Podstatou druhé kapitoly s názvem Vedení lidí bylo vysvětlit a pochopit důležitost tohoto konceptu. Prozkoumání relevantní literatury naznačilo široký pohled do vybrané teorie vedení lidí, který ukázal, že je tato oblast i v současnosti stále velmi zkoumaná a pravděpodobně bude přitahovat pozornost i nadále. Výzkum vedení lidí se během let postupně měnil a jeho ústřední

body se nyní liší ve srovnání s výzkumy před dvaceti či třiceti lety. Nyní se vedení lidí soustředí na vedoucí jako lidské bytosti se všemi svými chybami a problémy. Bere v úvahu faktory vedení lidí, které se dají rozvíjet a naučit. Současné teorie nepovažují vedoucí za dokonalé jedince, kteří si své vůdčí schopnosti neustále udržují, jak věřily některé dřívější teorie.

Ve druhé kapitole byly uvedeny definice vedení lidí a vymezeny rozdíly mezi vedením lidí a managementem. Součástí této kapitoly tvořily úvod k vývoji vedení lidí a představení jeho současných tendencí. Poté byla představena zvolená teorie vedení lidí, která byla důležitá k tomu, aby pomohla uchopení a vysvětlení fenoménů v empirické části diplomové práce. Prezentovaná teorie tvořila jeden z několika základních kamenů výzkumné části. „The Full Range Leadership Theory“ popisovala konkrétní vlastnosti a chování různých vůdčích stylů. Tato teorie naznačila, že pravděpodobně tím nejefektivnějším stylem chování v organizačním prostředí bylo transformační vedení lidí, protože mj. široce a do hloubky podporovalo své následovníky. „The Full Range Leadership Theory“ byla vybrána z toho důvodu, aby pomohla vysvětlit procesy ve vztahu mezi vedoucími a podřízenými týkající se učení na pracovišti.

Třetí kapitola se zabývala popisem průběhu provedeného výzkumného šetření, který proběhl za účelem ověření stanovených hypotéz a jeho výsledků. Nejprve byl vysvětlen cíl empirického šetření, rozebrán metodický postup, popsán objekt šetření a cílová skupina, následně se kapitola zaměřila na popisy využitých dotazníků a analýzu dat, poté následovaly výsledky celého šetření.

Cílem empirického šetření bylo analyzovat vztah dvou odlišných stylů vedení lidí, transformačního a pasivně vyhýbajícího se, k učení se zaměstnanců na pracovišti prostřednictvím učebního klimatu ve vybraném oddělení mezinárodní banky sídlící v České republice. Výsledky empirického šetření potvrdily čtyři z pěti hypotéz. Hypotézy *Vnímání možností respondentů rozvíjet své silné stránky závisí na stylu vedení lidí*, *Hodnocení možností vykonávat svoji práci novým způsobem a podpora inovativních přístupů závisí na stylu vedení lidí*, *Sdílení informací na pracovišti závisí na stylu vedení lidí* a *Příležitosti k učení se závisí na stylu vedení lidí* korelační analýzou potvrdily, že transformační vedoucí má vliv na přístup zaměstnanců k učení se. Hypotéza č. 3 potvrzena nebyla a z výsledků vyplynulo, že vnímání možností zadávat podněty ke změnám jsou managementem hodnoceny pozitivně, nezávisí na stylu vedení lidí.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda lze prostřednictvím vedení lidí pozitivně působit na přístup zaměstnanců k učení se. Proto byly prostřednictvím analýzy dokumentů zkoumaného podniku identifikovány formy a metody rozvoje, učení a vedení lidí v daném podniku a metodou korelační analýzy dotazníkového šetření zkoumáno, zda vedoucí zaměstnanci mohou své podřízené v tomto ohledu ovlivňovat. Výsledky této případové studie prokázaly, že zaměstnanci vyhodnotili své vedoucí jako transformační vedoucí, kteří mohou pozitivně ovlivňovat jejich přístup k učení se.

Schopnosti spojené s vedením lidí a učením se by mohly být jednou z mnoha pracovních činností vedoucích zaměstnanců. Aby však mohli vedoucí zaměstnanci poskytovat vedení lidí týkající se učení se svých podřízených, potřebují získat určité porozumění a také vhodné kompetence, aby zajistili nabytí požadovaných výsledků. Znamená to poskytnout vedoucím takovou přípravu, která je naučí různým přístupům a technikám, jak odborně vést učení se svých podřízených tak, aby dosahovali požadovaných cílů a sami rozuměli podstatě učení se. Jednou z možných cest je pomoci zaměstnancům prostřednictvím jejich vedoucích pochopit, jak může učení ovlivnit jejich výkon, výkon jejich týmu a jejich vlastní osobní růst. Aby se nově naučené dovednosti nevytrácely, vedoucí by mohli své podřízené podporovat ne pouze jednorázovým školením, ale také neustálým přístupem, který umožňuje využít jejich nově nabyté dovednosti okamžitě.

## 5 Soupis bibliografických citací

- LINKEDIN LEARNING. *2019 Workplace Learning Report* [online]. 2020. [vid. 2020-02-02]. Dostupné z: <https://learning.linkedin.com/content/dam/me/business/en-us/amp/learning-solutions/images/workplace-learning-report-2019/pdf/workplace-learning-report-2019.pdf>.
- AMITAY, Mayan, Micha POPPER a Raanan LIPSHITZ. Leadership styles and organizational learning in community clinics. *The Learning Organization: An International Journal* [online]. 2005, 12(1), s. 57–70. ISSN 0969-6474 [vid. 2020-01-22]. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696470510574269/full/html>.
- ANTONAKIS, John, Bruce J. AVOLIO a Nagaraj SIVASUBRAMANIAM. Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly* [online]. 2003, 14(3), s. 261–295. ISSN 1048-9843 [vid. 2019-10-02]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984303000304>.
- ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.
- ARMSTRONG, Michael a Tina STEPHENS. *Management a leadership*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2177-4.
- AVOLIO, Bruce. J., Bernard M. BASS a Dong I. JUNG. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology* [online]. 1999, 72(4), s. 441–462. ISSN 0963-1798 [vid. 2020-01-27]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/096317999166789>.
- BARTRAM, Dave, Jonas FOSTER, Patricia A. LINDLEY, Anthony J. BROWN a Stephen NIXON. *The learning climate questionnaire (LCQ). Background and technical information*. Oxford: Employment Service and Newland Park Associates, 1993. ISBN neuvedeno.
- BASS, Bernard M. The Future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership and Organizational Studies* [online]. 2000, 7(3), s. 18–40. ISSN 1939-7089 [vid. 2020-02-04]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107179190000700302>.
- BASS, Bernard M. a Bruce J. AVOLIO. *Full range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*, CA, Mind Garden. 1997. ISBN 978-0-7432-1552-7.
- BASS, Bernard M. Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics* [online]. 1985, 13(3), s. 26–40. ISSN 0090-2616 [vid. 2020-01-15]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0090261685900282>.

BAUMGARTNER, Peter a Sabine PAYR. Erfinden Lernen. In: MÜLLER, Karl H. a STADLER, Friedrich. *Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Zu Ehren Heinz von Foerstes*. Wien-New York: Springer, 2001, s. 89–106. ISBN 978-3-211-83585-2.

BĚLOHLÁVEK, František, Pavol KOŠŤAN a Oldřich ŠULEŘ. *Management*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0396-X.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada. 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BERRY, Leonard L. *Discovering the soul of service: the nine drivers of sustainable business success*. New York: Free Press, 1999. ISBN 978-0-6848-4511-1.

BERSON, Yair, David A. WALDMAN a Robert T. KELLER. Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership quarterly* [online]. 2006, 17(6), s. 577–594. ISSN 1048-9843 [vid. 2019-11-22]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984306001093?via%3Dihub>.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BILLET, Stephen, Carolyn OVENS, Alli CLEMANS a Teresa SEDDON. [online]. Interdependencies at work: Constituting reflection, performance dialogue and reward. Paper presented at *Researching Work and Learning Conference*, Sydney, Australia, 12–14 December 2005 [vid. 2020-01-08]. Dostupné z: <http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/12184/jace?sequence=1>.

BILLET, Stephen. *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*, New South Wales: Allen and Unwin, 2001. ISBN 978-1-8650-8364-3.

BROWN, Lillas M. a Barry Z. POSNER. Exploring the relationship between learning and leadership. *Leadership & Organization Development Journal* [online]. 2001, 22(6), s. 274–280. ISSN 0143-7739 [vid. 2019-12-13]. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/01437730110403204/full/html>.

BURNS, James M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978. ISBN 0-06-131975-9.

CARMELI, Abraham, Asher TISHLER a Amy C. EDMONDSON. CEO relational leadership and strategic decision quality in top management teams: The role of team trust and learning from failure. *Strategic Organization* [online]. 2012, 10(1), s. 31–54. ISSN 1476-1270 [vid. 2020-01-28]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476127011434797>.

COLLIN, Kaija a Ulla M. VALLEALA. Interaction among employees: How does learning take place in the social communities of workplace and how might such learning be supervised. *Journal of Education and Work* [online]. 2005, 18(4), s. 411–20. ISSN 1469-9435 [vid. 2020-02-14]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080500327873>.



DIXON, Patrick. *Futurewise: Six Faces of Global Change*. Harper Collins, London, 1998. ISBN 978-1-86197-814-1.

DONNELLY, James H., James L. GIBSON a John M. IVANCEVICH. *Management*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-422-3.

DUDEN, Antje. Trust and leadership. Learning culture in organizations. *International Journal of Management Cases* [online]. 2011, 13(4), s. 218–223. ISSN 1741-6264 [vid. 2020-01-21]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/263298786\\_TRUST\\_AND\\_LEADERSHIP\\_LEARNING\\_CULTURE\\_IN\\_ORGANIZATIONS](https://www.researchgate.net/publication/263298786_TRUST_AND_LEADERSHIP_LEARNING_CULTURE_IN_ORGANIZATIONS).

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Slovník pojmů k řízení lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-468-6.

ELDOR, Liat a Itzhak HARPAZ. A process model of employee engagement: The learning climate and its relationship with extra-role performance behaviors. *Journal of Organizational Behavior* [online]. 2016, 37(2), s. 213–235. ISSN 1099-1379 [vid. 2019-10-24]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.2037>.

ELKJAER, Bente. [online]. Učení v organizacích a napětí coby jeho spouštěč v mnohohlasé aréně. In: NOVOTNÝ, Petr. *Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie*. Brno: Masarykova univerzita, 2008 [vid. 2019-04-10]. Dostupné z: [http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/workplacelearninggcdversion/subsites\\_asem\\_20090707134235\\_code-proceedings.pdf#page=20](http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/workplacelearninggcdversion/subsites_asem_20090707134235_code-proceedings.pdf#page=20).

EVANS, Karen, Phil M. HODKINSON, Helen RAINBIRD a Lorna UNWIN. *Improving Workplace Learning*. London: Routledge, 2006. ISBN 978-0-415-37120-1.

EVROPSKÁ KOMISE. [online]. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: European Commission, 2001 [vid. 2019-02-11]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>.

EVROPSKÁ KOMISE. [online]. *Memorandum o celoživotním učení*. Brusel: Evropská komise, 2000 [Vid. 2019-12-12]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>.

EVROPSKÁ UNIE. Nařízení Komise (ES) č. 800/2008 ze dne 6. srpna 2008, kterým se v souladu s články 87 a 88 Smlouvy o ES prohlašují určité kategorie za slučitelné se společným trhem (obecné nařízení o blokových výjimkách).

FELSTEAD, Alan, Alison FULLER, Nick JEWSON a Lorna UNWIN. *Improving working as learning*. New York: Routledge, 2009. ISBN 978-0-4154964-6-9.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FINGER, Mathias a Silvia B. BRAND. The concept of the 'learning organization' applied to the transformation of the public sector. In: EASTERBY-SMITH, Mark, John BURGOYNE a Luis ARAUJO, (Eds). *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in theory and practice*. London: Sage, 1999, s. 130–156. ISBN 978-0-7619-5916-5.

FORTUNE. [online]. *Global 500*. 2019 [vid. 2020-02-25]. Dostupné z: <https://fortune.com/global500/2019/search/?hqcity=Amsterdam&industry=Banks%3A%20Commercial%20and%20Savings>.

FRIEDEL, Libor. [online]. *Kvalita v leadershipu a leadership v kvalitě (2. část)*. 2017 [Vid. 2020-05-02]. Dostupné z: <https://www.ustavprava.cz/blog/2017/11/kvalita-leadershipu-a-leadership-v-kvalite-2-cast/>.

GAIROLA, Arun. Leadership + Management = Leaderment. *Harvard Business Manager* [online]. 2011, 33(2), s. 104–110. ISSN 0945-6570 [vid. 2019-11-17]. Dostupné z: <https://www.harvardbusinessmanager.de/heft/d-76506759.html>.

GERBER, Rod. How do workers learn in their work? *The Learning Organization* [online]. 1998, 5(4), s. 168–175. ISSN 0969-6474 [vid. 2020-02-11]. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696479810228469/full/html>.

HAASBROEK, Deon G. *Human Resources Management*. Cape Town: Oxford University Press, 2004. ISBN 978-0-19-578680-4.

HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

HAUER, Esther, Annika M. NORDLUND a Kristina WESTERBERG. Developmental intervention, learning climate and use of knowledge in elderly care. *Journal of Workplace Learning* [online]. 2012, 24(1), s. 19–33. ISSN 1366-5626 [vid. 2020-01-07]. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13665621211191087/full/html>.

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-482-3.

HETLAND, Hilde, Anders SKOGSTAD, Jorn HETLAND a Aslaug MIKKELSEN. Leadership and Learning Climate in a Work Setting. *European Psychologist* [online]. 2011, 16(3), s. 163–173. ISSN 1878-531X [vid. 2020-02-19]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/254735359\\_Leadership\\_and\\_Learning\\_Climate\\_in\\_a\\_Work\\_Setting](https://www.researchgate.net/publication/254735359_Leadership_and_Learning_Climate_in_a_Work_Setting).

HORWITZ, Irwin B., Sujin K. HORWITZ, Pallavi DARAM, Mary L. BRANDT, Charles F. BRUNICARDI a Samir S. AWAD. Transformational, transactional, and passive-avoidant leadership characteristics of a surgical resident cohort: analysis using the multifactor leadership questionnaire and implications for improving surgical education curriculums. *The Journal of Surgical Research* [online]. 2008, 148(1), s. 49–59. ISSN 0022-4804 [vid. 2019-11-26]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022480408001911>.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

HUYSMAN, Marleen. Balancing biases: a critical review of the literature on organizational learning. In: EASTERBY-SMITH, Mark, John BURGOYNE a Luis ARAUJO, (Eds). *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in theory and practice*. London: Sage, 1999, s. 59–64. ISBN 978-0-7619-5916-8.

CHEMERS, Martin M. *An Integrative Theory of Leadership*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1997. ISBN 978-0-8058-2679-1.

CHILD, John. Learning through strategic alliances. In: DIERKES, Meinolf, Ariane BERTHOIN ANTAL, John CHILD a Ikujiro NONAKA. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press. 2003, s. 657–680. ISBN 978-0-1982-9583-9.

ING Group. [online]. *Annual Report 2018* [vid. 2020-02-25]. Dostupné z: <https://www.ing.com/Investor-relations/Financial-performance/Annual-reports.htm>.

ING Group. [online]. *The history of ING* [vid. 2020-02-25]. Dostupné z: <https://www.ing.com/About-us/Profile/History.htm>.

ING Czech Republic. [online]. *O ING Bank*. [vid. 2020-02-25]. Dostupné z: <https://www.ing.cz/o-nas/>.

ING Bank Czech Republic. *Leadership Development at ING*. 2019a. Interní dokument.

ING Bank Czech Republic. *Training Policy 2019*. 2019b. Interní dokument.

ING Bank Czech Republic. *Performance Management at ING*. 2019c. Interní dokument.

ING Bank Czech Republic. *Adaptation Process at ING*. 2019d. Interní dokument.

JANSEN, Justin P., Dusya VERA a Mary CROSSAN. Strategic Leadership for Exploration and Exploitation: The Moderating Role of Environmental Dynamism. *The Leadership Quarterly* [online]. 2009, 20(1), s. 5–18. ISSN 1048-9843 [vid. 2020-02-02]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984308001586?via%3Dihub>.

JAROŠOVÁ, Eva, Daniela PAUKNEROVÁ a Hana LORENCOVÁ. *Nové trendy v leadershipu: koncepce, výzkumy, aplikace*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-479-0.

JARVIS, Peter. *The Routledge International handbook of lifelong learning*. London and New York: Routledge, 2008. ISBN 0-415-41904-2.

JUNG, Dong. I., Chee CHOW a Anne WU. The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly* [online]. 2003, 14(4-5), s. 525–544. ISSN 1048-9843 [vid. 2019-12-22]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S104898430300050X>.

KANTER, Rosabeth M. *The Change Masters: Innovation for Productivity in the American Corporation*. New York: Simon & Schuster, 1983. ISBN 978-0671428020.

KOČIANOVÁ, Renata. *Personální řízení: východiska a vývoj*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3269-5.

LA PALOMBARA, Joseph. Power and politics in organizations: public and private sector comparisons. In: DIERKES, Meinolf, Ariane BERTHOIN ANTAL, John CHILD a Ikujiro NONAKA. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press. 2003, s. 557–581. ISBN 978-0-1982-9583-9.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

LINEHAN, Margaret. *Work-based Learning. Graduating Through the Workplace*. Cork: CIT Press, 2008. ISBN 978-0-9545736-8-3.

LUTHANS, Fred a Bruce J. AVOLIO. Authentic Leadership: A Positive Developmental Approach. In: CAMERON, Kim S., Jane E. DUTTON and Robert E. QUINN. *Positive Organizational Scholarship*, San Francisco: Barrett-Koehler. 2003, s. 241–261. ISBN 978-1-57675232-6.

MARSICK, Victoria J. a Karen WATKINS. *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge. 2015. ISBN 978-1-31571592-6.

MABEY, Christopher, Graeme SALAMAN, Paul ILES, Christopher SALAMAN a John STOREY. *Strategic Human Resource Management*, Oxford: Blackwell Business, 1995. ISBN 978-0-631-18505-5.

MAURER, Todd J., Heather R. PIERCE a Lynn M. SHORE. Perceived beneficiary of employee development activity: A three-dimensional social exchange model. *The Academy of Management Review* [online]. 2002, 27(3), s. 432–444. ISSN 1930-3807 [vid. 2019-11-14]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/4134388?seq=1>.

McGRATH, James a Bob BATES. *89 nejdůležitějších manažerských teorií pro praxi*. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-382-3.

MIKKELSEN, Aslaug a Kjell GRØNHAUG. Measuring organizational learning climate: a cross-national replication and instrument validation study among public sector employees. *Review of Public Personnel Administration* [online]. 1999, 19(4), s. 31–44. ISSN 0734-371X [vid. 2020-02-15]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0734371X9901900404>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha. 2007 [vid. 2020-01-03]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_CZU\\_schvaleno\\_vladou.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf).

MLÁDKOVÁ, Ludmila, Petr JEDINÁK et al. *Management*. Vydavatelství Aleš Čeněk s.r.o., Plzeň. 2009. ISBN 978-80-7380-230-1.

MUENJOHN, Nuttawuth a Anona ARMSTRONG. Evaluating the Structural Validity of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), Capturing the leadership factors of transformational-transactional leadership. *Contemporary Management Research* [online]. 2008, 4(1), s. 3–14. ISSN 1813-5498 [vid. 2020-01-23]. Dostupné z: <http://www.cmr-journal.org/article/view/704>.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.

NIKOLOVA, Irina, Joris VAN RUYSEVELDT, Hans DE WITTE a Karen VAN DAM. Learning climate scale: construction, reliability and initial validity evidence. *Journal of Vocational Behavior* [online]. 2014, 85(3), s. 258–265. ISSN 0001-8791 [vid. 2019-11-02]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879114000943?via%3Dihub>.

NIKOLOVA, Irina, Joris VAN RUYSEVELDT, Hans DE WITTE a Jeroen SYROIT. Work-based learning: Development and validation of a scale measuring the learning potential of the workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior* [online]. 2014, 84(1), s. 1–10. ISSN 0001-8791 [vid. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879113001565>.

NORTHHOUSE, Peter G. *Leadership. Theory and Practice*. SAGE Publications, Inc., 2010. ISBN 978-1-4129-7488-2.

NOVOTNÝ, Petr. Pluralita zájmů na učení se a vzdělávání dospělých a jejich průnik v učící se organizaci. In: AEDUCA. *Festival vzdělávání dospělých 2010*. In: Sborník příspěvků z odborných konferencí. Olomouc: Univerzita Palackého, Institut celoživotního vzdělávání, 2010, s. 1–8. ISBN 978-80-244-2606-8.

NOVOTNÝ, Petr. *Učení pro pracoviště. Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5116-4.

NOVOTNÝ, Petr. [online]. *Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie*. Brno: Masarykova univerzita, 2008 [vid. 2019-04-10]. Dostupné z: [http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/workplacelearningcdversion/subsites\\_asem\\_20090707134235\\_code-proceedings.pdf#page=20](http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/workplacelearningcdversion/subsites_asem_20090707134235_code-proceedings.pdf#page=20).

NOVOTNÝ, Petr. Profesní vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 113–142. ISBN 978-80-210-4779-2.

O'KEEFFE, Ted. Organizational learning: a new perspective. *Journal of European Industrial Training* [online]. 2002, 26(2/3/4), s. 130–141. ISSN 0309-0590 [vid. 2019-12-13]. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03090590210422012/full/html>.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PEDLER, Mike, John BURGOYNE a Tom BOYDELL. *The Learning Company: A Strategy For Sustainable Development*. London: McGraw-Hill, 1997. ISBN 978-00-770-9300-6.

PLAMÍNEK, Jiří. *Průvodce moderního náčelníka*. Praha: Management Press, 2017. ISBN 978-80-7261-470-7.

PLAMÍNEK, Jiří. *Synergický management: vedení lidí, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Praha: Argo, 2000. ISBN 80-7203-258-5.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

POELL Rob F., Karen VAN DAM a Peter T. VAN DEN BERG. Organising Learning in Work Contexts. *Applied Psychology: An International Review* [online]. 2004, 53(4), s. 529–540. ISSN 1464-0597 [vid. 2020-02-15]. Dostupné z: <https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1464-0597.2004.00186.x>.

POKORNÁ, Dana a Kateřina IVANOVÁ. Principy učící se organizace jako metoda k implementaci znalostí VaV do praxe. *Economics Management Innovation* [online]. 2010, 2(3), s. 3–10. ISSN 1805-353X [vid. 2020-01-11]. Dostupné z: [http://emijournal.cz/?page\\_id=243](http://emijournal.cz/?page_id=243).

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

RABUŠICOVÁ, Milada, Karla BRÜCKNEROVÁ, Lenka KAMANOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Kateřina PEVNÁ a Zuzana VAŘEJKOVÁ. *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8460-5.

RADA EVROPY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. 2001 [vid. 2019-22-12]. Dostupné z: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp#TopOfPage).

ROBBINS, Stephen P. a Mary K. COULTER. *Management*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0495-1.

SADLER, Philip. Leadership and organizational learning. In: DIERKES, Meinolf, Ariane BERTHOIN ANTAL, John CHILD a Ikujiro NONAKA. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press. 2003, s. 415–427. ISBN 978-0-1982-9583-9.

SAMBROOK, Sally. Developing a model of factors influencing work-related learning: Findings from two research projects. In: STREUMER, Jan N. *Work-related learning*. Dordrecht: Springer, 2006, s. 99–125. ISBN 978-1-4020-3939-3.

SAMUELSON, Paul. A. a William D. NORDHAUS. *Ekonomie*. Praha: NS Svoboda, 2007. ISBN 978-80-205-0590-3.

SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-162-1.

SHIPTON, Helen, Jeremy DAWSON, Michael WEST a Meagan PATTERSON. Learning in manufacturing organizations: What factors predict effectiveness? *Human Resource Development International* [online]. 2002, 5(1), s. 55–72. ISSN 1469-8374 [vid. 2019-12-05]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13678860110057656>.

SCHEIN, Edgar H. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010. ISBN 978-0-470-18586-5.

SCHEIN, Edgar H. Organizational culture. *American Psychologist* [online]. 1990, 45(2), s. 109–119. ISSN 0003-066X [vid. 2020-02-19]. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.45.2.109>.

SCHILLING, Jan a Annette KLUGE. Barriers to organizational learning: an integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews* [online]. 2009, 11(3), s. 337–360. ISSN 1468-2370 [vid. 2020-02-13]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-2370.2008.00242.x>.

SCHÖN, Donald A. a Chris ARGYRIS. *Organizational Learning: A Theory Of Action Perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1978. ISBN 0-201-00174-8.

SKALICKÁ DUŠÁTKOVÁ, Martina. Firma, podnik nebo obchodní závod? Některé termíny ekonomických disciplín v konfrontaci s jejich legální definicí. In: Sborník konference: *Interdisciplinární mezinárodní vědecká konference doktorandů a odborných asistentů QUAERE 2015*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2015, s. 534–542. ISBN 978-80-87952-10-8.

SLOMAN, Martyn. Learning in knowledge-intensive organisations – moving from training to learning. *Development and Learning in Organizations* [online]. 2005, 19(6), s. 9–10. ISSN 1477-7282 [vid. 2020-01-15]. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14777280510624259/full/html>.

SMITH, Mark K. [online]. 'Lifelong learning', *The encyclopedia of informal education*. 2001. [vid. 2019-11-12]. Dostupné z: <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>.

SUZUNO, Melissa. *The Top 8 Learning & Development Priorities for 2020* [vid. 2020-03-08]. Dostupné z: <https://blog.udemy.com/the-top-8-learning-development-priorities-for-2020/>.

SYNEK, Miloslav et al. *Manažerská ekonomika*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-2473-494-1.

ŠERÁK, Michal. Celoživotní učení: koncept a praxe v ČR. In: *Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání: další vzdělávání na vysokých školách*, 2007. Praha: Mowshe, 2007. ISBN 978-80-254-0561-1.

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: MJF Praha, 2005. ISBN 80-86284-55-7.

ŠIMBEROVÁ, Zuzana. [online]. Učení a vzdělávání v podniku a jejich podmínky. In: NOVOTNÝ, Petr. *Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 20–30 [vid. 2019-04-10]. Dostupné z: [http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/workplacelearningcdversion/subsites\\_asem\\_20090707134235\\_code-proceedings.pdf#page=20](http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/workplacelearningcdversion/subsites_asem_20090707134235_code-proceedings.pdf#page=20).

ŠIMBEROVÁ, Zuzana. Organizační klima a organizační kultura jako součást učebního prostředí podniku. *Studia paedagogica* [online], 2007. 55(12), s. 45–56. ISSN 2336-4521 [vid. 2019-12-29]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/441>.

TEARE, Richard. Learning at work: practical steps to maximize the individual and organizational benefits, *Worldwide Hospitality and Tourism Themes* [online]. 2011, 3(1), s. 14–29. ISSN 1755-4217 [vid. 2019-11-11]. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/17554211111104916/full/html>.

TICHY, Noel M. a Mary A. DEVANNA. *The Transformational Leader*. New York: John Wiley and Sons. 1996. ISBN 978-0-4711-2726-0.

TRUNEČEK, Jan. *Management podniku*. Praha: Vysoká škola ekonomická, Fakulta podnikohospodářská, 1993. ISBN 80-7070-267-1.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu*. Praha: Česká andragogická společnost, 2010. ISBN 978-80-87306-06-2.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6.

TYNJÄLÄ, Päivi. Perspectives into learning at the workplace, *Educational Research Review* [online]. 2008, 3(2), s. 130–154. ISSN 1747-938X [vid. 2020-01-14]. Dostupné z: [https://s3.amazonaws.com/assets.paboweb.nl/assets/353/Werkplekieren\\_Educational\\_Research\\_Review.pdf](https://s3.amazonaws.com/assets.paboweb.nl/assets/353/Werkplekieren_Educational_Research_Review.pdf).

VÁGNER, Ivan. Moderní vůdcovství versus moderní vedení lidí. In: *Sborník z mezinárodní konference „Dny práva 2012 – Days of Law 2012 Finance veřejného sektoru (právní a ekonomické aspekty jeho fungování)“*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 2013, s. 232–246. ISBN 978-80-210-6319-8.



VÁGNER, Ivan. *Systém managementu*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3972-8.

VÁGNER, Ivan a Mojmír SABOLOVIČ. *Systém managementu organizace a znalostního pracovníka*. Ružomberok: VERBUM, 2011. ISBN 978-80-8084-652-7.

VAUGHAN, Karen. *Workplace Learning: A Literature Review*. Wellington: NZCER Press, 2008. ISBN 978-1-877398-42-1.

VAUGHAN, Karen, Paul O'NEIL a Marie CAMERON. [online]. *Successful Workplace Learning: How learning happens at work*. New Zealand Council for Educational Research, 2011 [vid. 2020-02-01]. Dostupné z: <https://www.nzcer.org.nz/system/files/successful-workplace-learning-2011.pdf>.

VERA, Dusya a Mary CROSSAN. Strategic Leadership and Organizational Learning. *The Academy of Management Review* [online]. 2004, 29(2), s. 222–240. ISSN 1930-3807 [vid. 2019-12-15]. Dostupné z: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amr.2004.12736080>.

VETEŠKA, Jaroslav et al. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Servis, 2009. ISBN 978-80-87306-04-08.

VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-232-1.

WALTERS, Humphrey. Leadership and teamwork in a hostile environment: A true inspirational challenge. *Management Today*. 1999, 15(5), s. 16–21. ISSN 0025-1925.

WANG, Catherine L. a Pervaiz K. AHMED. Organisational learning: a critical review. *The Learning Organization* [online]. 2003, 10(1), s. 8–17. ISSN 0969-6474 [vid. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696470310457469/full/html>.

WEIHRICH, Heinz a Harold KOONTZ. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 80-85605-45-7.

WILLIAMS, Paul a SULLIVAN, Helen. Lessons in leadership for learning and knowledge management in multiorganizational settings. *International Journal of Leadership in Public Services* [online]. 2011, 7(1), s. 6–20. ISSN 1747-9886 [vid. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.5042/ijlps.2011.0089/full/html>.

WINKLER, Ingo. *Contemporary Leadership Theories: Enhancing the Understanding of the Complexity, Subjectivity and Dynamic of Leadership Contributions to Management Science*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2010. ISBN 978-3-7908-2157-4.

YUKL, Gary A. Leading organizational learning: Reflections on theory and research, *The Leadership Quarterly* [online]. 2009, 20(1), s. 49–53. ISSN 1048-9843 [vid. 2019-11-08]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984308001616>.

YUKL, Gary A. *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall. 2008.  
ISBN 978-0-1324-2431-8.

## 6 Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1:	Přehled pojetí učení
Tabulka 2:	Přehled dokumentů z počátku sedmdesátých let dvacátého století
Tabulka 3:	Přehled dokumentů z devadesátých let dvacátého století a počátku dvacátého prvního století
Tabulka 4:	Formy vzdělávání celoživotního učení
Tabulka 5:	Vedení lidí versus management podle Duden a Gairolly
Tabulka 6:	Vedení lidí versus management podle Kottera a Zaleznika
Tabulka 7	Položky pasivní, vyhýbající se vedoucí
Tabulka 8:	Položky transformační vedoucí
Tabulka 9:	Výsledky položek k pasivnímu, vyhýbajícímu se stylu vedení lidí
Tabulka 10:	Výsledky položek k transformačnímu stylu vedení lidí
Tabulka 11:	Výsledky vybraných položek dotazníku LCQ
Tabulka 12:	Celkové mínění respondentů o svých nadřízených

Graf 1:	Hypotéza č. 1
Graf 2:	Hypotéza č. 2
Graf 3:	Hypotéza č. 3
Graf 4:	Hypotéza č. 4
Graf 5:	Hypotéza č. 5

## 7 Přílohy

### Příloha A

#### Upravený dotazník MLQ

This questionnaire is to describe the leadership style of your superior (the one you directly report). Describe the leadership style as you perceive it. Please answer all items on this answer sheet. If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know the answer, leave the answer blank.

Twenty descriptive statements are listed on the following page. Judge how frequently each statement fits the person you are describing.

Use the following rating scale:

**0** Not at all

**1** Once in a while

**2** Sometimes

**3** Fairly often

**4** Frequently if not always

**1) THE PERSON I AM RATING... Treats me as an individual rather than just as a member of a group.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**2) THE PERSON I AM RATING... Instills pride in me for being associated with him/her.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**3) THE PERSON I AM RATING... Helps me to develop my strengths.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while

- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**4) THE PERSON I AM RATING... Fails to interfere until problems become serious.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**5) THE PERSON I AM RATING... Increases my willingness to try harder.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**6) THE PERSON I AM RATING... Avoids getting involved when important issues arise.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**7) PERSON I AM RATING... Is absent when needed**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**8) THE PERSON I AM RATING... Waits for things to go wrong before taking action.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**9) THE PERSON I AM RATING... Acts in ways that builds my respect.**

- **0** Not at all

- 1 Once in a while
- 2 Sometimes
- 3 Fairly often
- 4 Frequently if not always

**10) THE PERSON I AM RATING... Shows that he/she is a firm believer in 'if it ain't broke, don't fix it'.**

- 0 Not at all
- 1 Once in a while
- 2 Sometimes
- 3 Fairly often
- 4 Frequently if not always

**11) THE PERSON I AM RATING... Gets me to do more than I expected to do.**

- 0 Not at all
- 1 Once in a while
- 2 Sometimes
- 3 Fairly often
- 4 Frequently if not always

**12) THE PERSON I AM RATING... Demonstrates that problems must become chronic before taking action.**

- 0 Not at all
- 1 Once in a while
- 2 Sometimes
- 3 Fairly often
- 4 Frequently if not always

**13) THE PERSON I AM RATING... Is effective in meeting my job-related needs.**

- 0 Not at all
- 1 Once in a while
- 2 Sometimes
- 3 Fairly often
- 4 Frequently if not always

**14) THE PERSON I AM RATING... Concentrates his/her full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures.**

- 0 Not at all
- 1 Once in a while
- 2 Sometimes
- 3 Fairly often
- 4 Frequently if not always

**15) THE PERSON I AM RATING... Talks about their most important values and beliefs.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**16) THE PERSON I AM RATING... Directs my attention toward failures to meet standards.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**17) THE PERSON I AM RATING... Leads a group that is effective.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**18) THE PERSON I AM RATING... Delays responding to urgent questions.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**19) THE PERSON I AM RATING... Avoids making decisions.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

**20) THE PERSON I AM RATING... Spends time teaching and coaching.**

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

# Příloha B

## Vybrané položky dotazníku LCQ

This questionnaire is to describe the learning climate of your organization. Answer all items on this answer sheet. If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know the answer, leave the answer blank.

Four descriptive statements are listed on the following page. Judge how frequently each statement fits your experience it is describing.

Use the following rating scale:

**0** Not at all

**1** Once in a while

**2** Sometimes

**3** Fairly often

**4** Frequently if not always

1) I have opportunities to develop my strengths.

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

2) If someone wants to try something new, he or she is given the chance.

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always

3) Our ideas for change are welcomed by management.

- **0** Not at all
- **1** Once in a while
- **2** Sometimes
- **3** Fairly often
- **4** Frequently if not always



- 4) People who have information relevant to the job are willing to share it with others.
- **0** Not at all
  - **1** Once in a while
  - **2** Sometimes
  - **3** Fairly often
  - **4** Frequently if not always